

ELIT

AZ ELITEK METAMORFÓZISA

Az új ELIT címmel 1989-ben rövid tanulmányt publikáltam a még illegális *Beszélő* hasábjain.¹ Hankiss Elemér elméletével folytatott vitám jelentette gondolatmenetem kiindulópontját. Hankiss *A nagy koalíció avagy a hatalom konvertálása* című, 1989 februárjában megjelent cikkében az akkori társadalmi folyamatok lényegi vonását abban jelölte meg, hogy az állami és pártbürokrácia tagjai a régi rendszeren belüli hatalmat és privilégiumaikat konvertálják, átalakítják az új rendszerben érvényesítendő hatalomra és új privilégiumokra: az addigiaknál sokkalta nagyobb számban mennek át a menedzseri (kisebb mértékben a vállalkozói) szférába, az új, piaci alapú rendszerbe, emellett „megindult az állami és pártbürokraták átvándorlása a kialakulófélben lévő piacgazdaság új intézményeibe; az új bankok után minden bizonnyal következnek majd a holdingok és más vagyongazdálkodó intézmények, részvénytársasági, igazgatótanácsai státusok és így tovább”. Ez a folyamat teszi lehetővé a nagy koalíció, vagyis 1) a pártbürokrácia közép- és felső rétegei, 2) az állami bürokrácia közép- és felső rétegei, 3) a nagy- és közép-méretű vállalatok és szervezetek menedzserei, valamint 4) a vállalkozói réteg közép és felső szintjei közötti, nem feltétlenül tudatos szövetség kialakulásait, mely több évtizedet is igénybe vehet.²

Empirikus tapasztalataim alapján a 80-as évek végének társadalmi-hatalmi folyamatait és a benne rejlő perspektívákat én másképpen láttam. Ez elsősorban azon alapult, hogy sem a pártbürokráciát, sem az állami bürokráciát nem tekintettem egységesnek. Sőt, az adott hatalmi szerkezet lényegi vonásának éppen megosztottságukat tartottam. Egyik oldalon egy hagyományos rendpárt, másik oldalon egy alapvetően (néhány kivételtől eltekintve) technokrata reformer réteg, mely elsősorban a felvilágosult menedzserek és vállalkozók érdekeit képviseli. Értelmezésem szerint a nagy koalíció 1988 májusában (a Kádár János menesztését eldöntő pártkonferencián) már létrejött (ekkor kötött egymással szövetséget a hagyományos rendpárt és a technokrata reformerek) és megszületésétől kezdve felbomlóban van. A technokrata reformerek és az általuk képviselték lényegében véve nem mások, mint a híres-neves beat-nemzedék, a „nagy generáció” tagjai, akik a politikai és

1 Megjelent többek között *Gazdaság és hatalom* c. kötetemben: Bp., Aula Könyvkiadó, 1990.

2 Hankiss Elemér: *A nagy koalíció, avagy a hatalom konvertálása. Valóság*, 1989 február.

gazdasági hatalmi pozíciókat már részben meghódították – a szakértelmet igénylő döntések előkészítése valójában már a 80-as évek közepe óta kezükben van, sokan közülük jelentős hivatali, banki, pénzügyi, menedzseri pozíciót birtokolnak – és a hagyományos rendpárti elit eltávolításával e folyamatot immár szeretnék teljesen végigvinni. Vagyis azt állítottam, hogy a régi elitnek már nem nagyon lesz módja politikai hatalmának konvertálására, helyett a „nagy generáció” új elitet alkotó csoportjainak előrenyomulása és a hatalmi pozíciókon való osztozkodása folyik.

Tömören megfogalmazva: a „kommunista nomenklatura” mint egységes társadalmi csoport a 80-as évek végén már nem létezik, az új hatalmi berendezkedés centrumát pedig azok a fiatal technokraták fogják elfoglalni, akik bár e bürokráciák neveltjei, reformjavasolataikkal és fellazító tevékenységükkel már a 80-as évek elejétől tágtították az államszocializmus kereteit, hozzájárulva ezzel a rendszer bukásához. E hatalmi csoportot – melyet később késő-kádári technokráciának neveztem – konzervatív-liberális, pragmatikus, technokrata értékrendszer jellemzi. Ugyanakkor szocializációs örökségként erősen vonzódik az informális különalkuk világához, a „hátsó szobákban” történő megegyezésekhez. Mindezzel összefüggésben társadalmi beleérző képessége fejletlen, „demokráciaigénye nem igen terjed túl az »okos« emberek szabadságának igénylésén”.

Hat év elteltével és a legutóbbi parlamenti választások fényében (valamint empirikus kutatásaim részbeni összegzéseként)³ indokolt feltenni a kérdést, mi vált valóra ebből az előrejelzésből? És egyáltalán: a „rendszerelváltó” elitek milyen metamorfózisokon, koalíciókon és szakításokon mentek keresztül napjainkig? Különböző csoportjai milyen helyet foglaltak el a folyamatosan változó hatalmi szerkezetben?

Oldás és kötés

A politikai rendszerváltás beindításában három elitcsoport játszott döntő szerepet: a késő-kádári technokrácia, a hatalmi intézményeken kívül elhelyezkedő és a második nyilvánosságot létrehozó demokratikus ellenzék, valamint az új reformer értelmiség (mely a hatalmi intézményeken belül és az első nyilvánosságban jelent meg, de – részben a demokratikus ellenzék hatására – a 80-as évek második felétől már felismerte és hangoztatta, hogy a kívánatos társadalmi-gazdasági reformokat nem lehet politikai reformok nélkül végrehajtani). Az új reformer értelmiség két részből állt, egyik a demokratikus ellenzék köré csoportosult, másik a nemzeti ideológiák köré szerveződő népi írók táborának magját alkotta.

E három elitcsoport 80-as évek második felében létrejött látens szövetségének – és hozzá tartozó informális kapcsolati rendszerének – alapja az volt, hogy a késő-kádári technokrácia a demokratikus ellenzékben és az új reformer értelmiség liberálisiban

3 Ennek során 1988-tól több mint 300 mélyinterjút készítettem a mindenkori hatalmi szerkezet főszereplőivel, sajtóelemzést folytattam, valamint feldolgoztam a szakirodalmat.

saját ideológusait vélte felfedezni, mivel azok fő törekvése az övékéhez hasonlóan az állampárt-pártállam hatókörének jelentős szűkítése volt. Ugyanakkor eme viszony ambivalens volt, és a késő-kádári technokrácia ha érdeke úgy kívánta, lelkifurdalás nélkül feláldozta értelmiségi szövetségeseit. A 80-as évek elejétől kezdve mindhárom csoport egyre növekvő informális hatalomra tett szert, korábban nem tapasztalt erejű teológikus igényekkel lépett fel, és a 80-as évek második felétől pedig már a már csúcshatalmi pozíciók meghódítására törekedett – a késő-kádári technokrácia a formális hatalmi jogosítványok megragadására, a másik két elitcsoport az informális befolyás jelentős kibővítésére.

A három elitcsoport attitűdjeinek, értékrendszerének voltak azonos és eltérő vonásai. Itt és most csupán az azonosságokat emelem ki. Az egyik az erős küldetés-tudat, mely az ifjú évek baloldali elkötelezettsége és belső rendszerkritikája után – annak kompenzálásaként – egy alapvetően liberális (bár különböző típusú liberális) nézetrendszerben és programokban, valamint ehhez kapcsolódóan a liberális demokráciák idealizálásában jelent meg. Kivételt jelentett a népi írók tábora, mely a politikai rendszerváltás megindulásakor leginkább a két világháború közötti népi baloldal ideológiájához áll közel. A másik közös vonás az a beállítódás volt, melyet az „illúziók, hit nélkül” szlogennel lehet legtömörebben jellemezni. Lényege, hogy a három elitcsoport állandó és erős késztetést érzett az államszocializmus kereteinek meghaladására, miközben a racionalitás szintjén a rendszerhez tartozó alapvonások megváltoztatását nem tartotta lehetségesnek. Az ebből fakadó bizonytalanság volt az egyik oka szerepkonfliktusainak, valamint az informális kapcsolatok, az informális hatalomgyakorlás iránti vonzódásának, mert ezek mélyén nem csak a rendszer jellemző érdekérvényesítési módszerhez való alkalmazkodás kényszere, hanem a nyílt felelősségvállalástól való tartózkodás motivációja is meghúzódott.

A politikai rendszerváltás idején a három elitcsoport látens szövetsége felbomlott. A késő-kádári technokrácia és a demokratikus ellenzék, valamint az új reformer értelmiség hozzá tartozó része közötti konfliktus nem elvi természetű volt. A kerekasztal-tárgyalások gazdasági bizottságaiban az állampárt, az MSzMP színeiben megjelenő késő-kádári technokraták és az SzDSz színeiben megjelenő demokratikus ellenzék, valamint követőik között feltűnő egyetértés volt abban, hogy a magyar gazdaságot – és társadalmat – a fejlett liberális demokráciák mintájára kell és lehet rövid időn belül átalakítani, teljes mértékben alkalmazkodva a nemzetközi pénzügyi szervezetek ez irányú elvárásaihoz.⁴ E szemlélettől tökéletesen idegenek voltak azok a kalkulációk, hogy hogyan fogja e folyamat a társadalom különböző rétegeit érinteni, hogyan lehet széles rétegeket az átalakulásban érdekeltté tenni – egyáltalán, milyen változást kíván a társadalom, azon kívül, hogy parlamenti demokráciát akar. E „társadalmi közömbösség” nyilvánult meg abban is, hogy mindkét elitcsoport a

4 Részletesen lásd Szalai Erzsébet: Szereppróba. In: *Ürelágazás. Hatalom és értelmiség az államszocializmus után*. Pesti Szalon Könyvkiadó-Savaria University Press, 1994, pp. 26–62.

már akkor is jelentős társadalmi ellenérzéseket kiváltó spontán privatizáció folytatása mellett voksolt.

A politikai egyeztető tárgyalásokon kibontakozó éles konfliktusok, majd a „négy igenes” népszavazás⁵ tétje döntően az volt, ki vezényelje ezt a folyamatot, az új rendszerben kinek a kezében legyen a fő hatalom. (Bár kétségtelen, hogy a kialakítandó politikai intézményrendszer konkrét jellegét illetően voltak közöttük elvi különbségek is, ezek azonban eltörpültek az alapkonfliktus mellett.)

E hatalmi harc nyertese a szürke harmadik, az MDF lett – de nem csak riválisai szembekerülése miatt, hanem azért is, mert ekkor még élt és hatott a népi írók és követők társadalmi empátiája. Megérezték, hogy bár a társadalom többsége a nyugat-európai életszínvonalra vágyik, nem kíván lemondani a Kádár-rendszerben már megindult felemás, informális különalkukra épülő polgárosodás folytatásáról, sőt éppen hogy szeretné kiteljesíteni azt. Ma sem tudni, hogy az MDF vezetése tisztában volt-e ezen kettős igény irrealitásával,⁶ mindazonáltal sikeresen építette rá választási kampányát. (Emellett a tény mellett eltörpült annak jelentősége, hogy a párt vezetésének volt egy olyan csoportja, mely komolyan elgondolkodott az ország adottságainak megfelelő valódi polgárosodás, szerves modernizáció lehetőségein, és annak bázisául a széles tulajdonos-középosztály létrejöttét, létrehozását jelölte meg – a hozzá tartozó privatizációs elképzelésekkel – és a kampányban ennek az üzenetnek is volt értéke.)

A három elitcsoport versenye és szembekerülése a politikai rendszerváltás sikerét már nem veszélyeztette. Ezt követően azonban – de részben már a győzelem pillanata előtt – bomlási folyamat indult el magukon a rendszerváltó eliteken belül is.

A késő-kádári technokrácia magas szintű képzettséggel, konvertálható tudással rendelkező tagjai megkezdtek eláramlásukat, a párt- és állami bürokráciából az üzleti szféra – döntően a jól fizető bankszféra – felé vették az irányt. A kezdeti időkből kivételt jelentett ezen elitcsoport krémje, az a 30–40 szakember, mely korábban a Németh kormányban vagy a körül foglalt helyet, és kulcsszerepet játszott a politikai átmenet gazdasági menedzselésében. Ők a Nemzeti Bank köré csoportosulva valóságos ellenpólust, ellenhatalmat hoztak létre az állami bürokrácián belül. Ez azonban nem tartott sokáig. Az „ellenzéki gócot” rövid időn belül felszámolták, tagjai döntően nemzetközi tőkével működő magánbankok menedzserei lettek, új gazdasági hatalmi központokat hozva ezzel létre.

5 A kerekasztal-tárgyalások során, a köztársaság elnöki pozíció megalkotásakor az MSzMP erős jogosítványokkal rendelkező, közvetlenül a nép által választott köztársasági elnököt szeretne, arra számítva, hogy ily módon ezt a posztot a késő-kádári technokrácia akkor még igen népszerű vezérégyénisége, Pozsgai Imre nyeri el. Éppen ettől tartva az ellenzéki pártok a gyenge – a parlament által választott – köztársasági elnöki pozíció mellett szállnak síkra. A kerekasztal-tárgyalások során e kérdéssel nem sikerült megállapodni, és az ellenzéki pártok (pontosabban négy ellenzéki párt) által kezdeményezett népszavazás négy kérdése közül ez az alapkérdés. A szavazók többsége az ellenzéki pártok elképzelését támogatja – de ez a többség csak minimális.

6 A felemás polgárosodás folytatása és kiteljesedése – ráadásul nyugat-európai életszínvonalon – olyan gazdasági erőforrásokat igényelt volna, melyek nem álltak rendelkezésre.

A késő-kádári technokrácia állami bürokráciában maradó másod-harmadvonala általában e bürokrácia középszintjeit foglalta el, egy része azonban a születő keresztény-konzervatív klientúra⁷ részévé válva csúcs hatalmi pozíciókra tett szert.

Az SzDSz magát alkotó demokratikus ellenzék már az intézményesülés pillanatától megkezdte leválását a pártról, mely folyamat az 1991-es válság idejétől felgyorsult. Belőlük született a formálódó új kulturális elit egyik domináns csoportja, melynek fő jellegzetessége, hogy néhány kivételtől eltekintve csak az uralkodó koalícióval való szembenállásában folytatta a korábbi kritikai értelmiségi hagyományt, szürke eminenciás szerepben megmaradt az SzDSz holdudvarában. A demokratikus ellenzék és követőinek azon néhány tagja, aki formális pozícióját megtartotta a párt vezetésében, hozzákezdett a párt új „hatalomorientált” imázsának létrehozásához és a hozzá tartozó politikusi szerep megformálásához.

Mindez nem jelenti azt, hogy a volt demokratikus ellenzék lemondott volna a hatalmi befolyásról – annyi történt, hogy visszatért korábbi szerepéhez, a kritikai attitűdöt elhalványítva, az informális hatalomgyakorlás eszköztárát kibővítyve. Csak néhányan maradtak azok, akik a korábbi szerepet a maga teljességében – immár több párttól függetlenül – próbálták folytatni.

Az új reformer értelmiség sorsa alakult legváltozatosabban. Egy része kulturális tőkéjét politikai tőkévé konvertálva politikussá vált valamely párt színeiben. Mások az állami bürokrácia vagy az üzleti szféra felé orientálódtak. A korábbi szerepet folytatni akarók itt is két csoportra bomlottak. Egy részük egyszerre akart lojális és autonóm is lenni: tanácsadóként vagy anélkül valamely párthoz vagy (és) az államhatalomhoz, állami bürokráciához kapcsolódott – de a médiában független értelmiségiként jelent meg. Kisebbségben voltak azok, akik valódi autonómia kialakítására törekedtek – döntően nem saját, kettőslelkű hagyományait, hanem a korábbi demokratikus ellenzék tradícióit folytatva.

Összefoglalva az elmondottakat, a rendszerváltó elitek struktúrája az elmúlt években a következő alakot vette fel: politikusok, állami bürokráták, üzletemberek, pártokhoz kötődő értelmiségiek (őket pártértelmiségnek nevezem), a mindenkor államhatalomhoz kötődő értelmiségiek (az ő nevük legyen állami értelmiségi) és független értelmiség.

Radikális rendszerváltó szerepüket politikai tőkéjük megtartása (kiterjesztése) mellett gazdasági és kulturális tőkévé konvertálták, és ezzel a hatalmi szerkezet meghatározó részévé váltak. Erejük abból fakadt, hogy a részben akart, részben kényszerű felbomlási folyamatot a szerepkészlet és a meghódított területek kiszélesítésével egyértelmű előnnyé tudták konvertálni. Belőlük rekrutálódott a kereszt-

7 Ők a gazdasági hatalom azon birtokosai, akik elkötelezettek a keresztény-konzervatív kormánykoalíció pártjainak, hatalmuk onnan eredeztethető, vagy egyenesen politikai hatalom is. A klientúra-rendszert belső harc jellemzi. A keresztény-konzervatív klientúra forrása a késő-kádári technokrácia másod-, harmadvonala, a volt arisztokrácia és keresztény úri középosztály nem egyszer külföldről hazatérő tagjai és leszármazottai, a vidéki értelmiség egyes csoportjai, valamint ezekkel részben átfedésben számos országgyűlési képviselő.

tény-konzervatív új uralkodó rend⁸ magva (az MDF vezető erői). A gazdasági hatalomért folytatott harcban a késő-kádári technokrácia domináns csoportjai felhalmozott tudásuk, tapasztalataik kamatoztatásával, jól felépített, hosszú távú stratégiákat követve a gazdasági elit meghatározó részévé váltak.⁹ „Értelmiségivé vált” tagjaik dominanciája a kulturális elitben egyértelmű.

És a rendszerváltó elitekből jöttek létre az 1990–94-es időszak politikai ellenzékének vezető erői is, melyek közül témánk szempontjából az állampárt utódának tekintett MSZP-nek, és a demokratikus ellenzék hivatalos politikussá vált tagjai közé csoportosuló SZDSZ-nek, pontosabban e pártok vezetésének van döntő jelentősége.

Az új szövetség

E folyamatban át nem ugorható lövészárkok keletkeztek. Elég hamar eldőlt, hogy a keresztény-konzervatív uralkodó rend és a hozzá kapcsolódó értelmiség, valamint a rendszerváltó elitekből létrejövő többi elitcsoport értékrendszerét és viselkedéskultúráját egy világ választja el egymástól. A helyzet paradoxona az volt, hogy olyan ütemben éleződött ki ez az ellentét, amilyen ütemben eldőlt – legalábbis a két fél meggyőződését tekintve –, hogy nincs más gazdaságsszerkezeti alternatíva az ország számára, mint a neoliberális tankönyvekben leírt modell lemásolása. (Hogy a liberális demokráciákban a gazdaság és a társadalomszerkezeti modellek egész sorozata alakult ki, azt a vitázó felek jótékony homályban hagyták, mint ahogy az sem került végiggondolásra, hogy az erősen érzékelhető visszaállamosítási jelenségek¹⁰ egyik oka – fő ideológiája – a „tisztá” piacgazdaság „létrehozására” irányuló törekvés, hiszen a lapok ennek megfelelő újraelosztása előtt be kell gyűjteni azokat.) Ha azonban egy lépéssel közelebb megyünk, akkor a paradoxon oksági kapcsolattá válik: a hatalomért küzdő elitcsoportoknak valahogy csak meg kellett különböztetniük magukat a hatalmon lévőktől és fordítva. (Ezért, a harc konkrét természetéből adódóan értékelődött fel a humán értelmiség, és ezen belül is az írók szerepe.) Ebből az alaphelyzetből szinte adódott a szélsőjobboldal megjelenése, mely ellenállás nélkül foglalta el a mindenki más által szabadon hagyott terepet – egyedül ő mert

8 A keresztény-konzervatív kormánykoalíció vezető erői Max Weber-i értelemben rendet alkottak azért, mert tagjait közös ethosz, értékrend, magatartás jellemzi. Ennek gyökerei a két világháború közötti keresztény felső- és középosztály mentalitásából és magatartásformáiból eredeztethetők. Lényegük: keresztény-konzervatív ideológia, az alá-fölrendeltségi viszonyok erős tisztelete, intoleranciára való hajlam, a hatalmi pozíciók rokoni és baráti kapcsolatok mentén való elosztása, az informális érdekérvényesítés dominanciája a hatalmi törekvések nyílt megfogalmazásával szemben.

9 Részletesen lásd Erzsébet Szalai: *The Power Structure in Hungary After the Political Transition*. In: Christopher G. A. Bryant and Edmund Mourzycki (eds) *The New Great Transformation: Change and Continuity in East-Central Europe*. London and New York, Routledge, 1994, pp. 120–143.

10 Az állami bürokrácia decentralizációs törekvéseit nevezem így, melyek közül leginkább kiemelésre méltó a privatizáció és intézményrendszerének központosítása, a valódi privatizáció részben ösztönös, részben tudatos lassítása (az erre vonatkozó látszatok ellenére a tulajdonos-polgárság megjelenésének, megerősödésének korlátozása). Lásd még 7. lábjegyzet.

vállalkozni az alapkérdések felvetésére, az ország előtt álló alternatívák feszegetésére. Ezzel azonban a folyamat kumulatívvá is vált, mivel Csurka István híres-nevezetes náci szellemiségű dolgozata¹¹ után már csak kevesen vették a bátorságot arra, hogy a benne felvetett kérdéseket releváns problémaként fogalmazzák meg – és a maguk világnézete szerint válaszoljanak rá.

A rendszerváltó elit kiközösítette Csurkát és a vele ambivalens viszonyban lévő MDF vezérkart, valamint értelmiségét. Ezzel az adott időszakban képes volt elhárítani a szélsőjobboldali fenyegetést. (Mely nem abból a szempontból volt veszélyes, hogy széles társadalmi rétegeket mozgósíthatott volna: inkább az jelentett veszélyt, hogy a hatalmi centrum meghódításával éppen a többség ellenében indít el társadalomellenes folyamatokat). Ekkor született meg a Demokratikus Charta,¹² mely rövid időn belül a rendszerváltó elitek újraintegrálódásának terepévé vált.

A kapcsolati háló regenerálása nem volt nehéz, mert az informális kapcsolatok valójában soha nem szakadtak meg, és amikor „helyzet” keletkezett, az MSzP és az SzDSz közeledésének képében jelentek meg. Ez az értékrendszerek közös elemei által motivált kölcsönös vonzalmon alapult, bár természetesen nem volt érdekmentes. Az MSzP a feloldoztatást (vezető értelmisége a budapesti elit értelmiség körébe való bebocsáttatást) remélte tőle, az SzDSz a társadalmi bázis kiszélesítését. (Ismertetes, hogy a Charta 1992. szeptember 24-i demonstrációján¹³ döntően MSzP szimpatizánsok vettek részt, miközben az emelvényen szinte kizárólag az SzDSz vezetői jelentek meg szónonkként.) Az egymásra találásban döntő szerepe volt továbbá a demokratikus ellenzék és „utódai” késő-kádári technokrácia iránti hagyományos vonzódásának, mely a gazdasági hatalomért folytatott viharos harcban erősebbé vált, mint valaha, és az MSzP erősödésével párhuzamosan – újra felfedezve magában baloldali értékeit és érzelmeit – megkezdte orientálódását a párt felé. És fordítva: a késő-kádári technokrácia is vonzódott korábbi fő szövetségesehez, amelytől most új ideológiájának megformálását, másrészt új érdekérvényesítési csatornák megnyitását várta. E folyamatban az egyes elitcsoportokon belüli kohézió legalábbis részleges újjáéledése – melyet nemcsak a közös ellenség fenyegetése, hanem a szerepek sokoldalúbbá válása miatt enyhülő rivalizálás és erősödő egymásrautaltság-érzés, valamint „erőtudat” is katalizált – ok és okozat volt egyben. A Demokratikus Charta kereteiben elinduló, de más szférákra is kiterjedő intézményesülés csúcspontja az új kormánykoalíció létrejötte volt 1994 tavaszán.

11 Csurka István: Néhány gondolat a rendszerváltás két esztendeje és az MDF új programja kapcsán. *Magyar Fórum*, 1992. augusztus 20. pp. 3–16.

12 A Demokratikus Chartát 1991 szeptemberében liberális és baloldali értelmiségiek bocsátották ki – a háttérben az SzDSz és az MSzP egymáshoz közeledni kész erőivel. A dokumentum 17 pontban határozta meg a demokrácia kritériumait. Csúcspontján több mint harmincezen csatlakoztak aláírásukkal a kezdeményezéshez, mely nem kívánt párttá szerveződni. Részletesen lásd Bozóki András: Az értelmiség hatványdala (Értelmiség, rendszerváltás és a Demokratikus Charta Magyarországon). Kézirat, 1993.

13 Csurka István fenti lábjegyzetben idézett dolgozatára adott válaszreakció. A nagyszabású tüntetésen a leghitelesebb becslések szerint 80 ezren vettek részt.

Az eddigiek, valamint a közvélemény nyomása mellett az új koalíció megszületésében jelentős szerepet játszott az a – már főként a politikai rendszerváltás után kialakuló – döntően közép- és kisvállalkozói, valamint vállalatvezetői kör, mely az SzDSz, de elsősorban az MSzP körül helyezkedett el, és politikai szimpátiája mellett azért támogatta e pártokat, mert hatalomra jutásuktól előnyöket remélt. Ez a csoport erős politikai legitimációra vágyott, másrészt sajátos liberalizáció-értelmezésének (a piaci szabadság minden előnyének kihasználása, és (de) a hátrányok államra hárítása) megvalósítását az SzDSz és az MSzP együttes kormányzásától várta.

A parlamenti választások és a koalíción belüli szereposztás nyomán a főhatalmat az MSzP szerezte meg. És rajta keresztül a késő-kádári technokrácia, mégpedig olyan felállásban, hogy a politikai hatalom egy része a késő-kádári technokrácia másod-harmadvonalának, a gazdasági főhatalom e technokrácia krémjének¹⁴ kezébe került: az MSzP-s parlamenti képviselők több mint egyharmada a késő-kádári párt-szakszervezeti és megyei tanácsi bürokráciák másod-harmadvonalában tevékenykedett, a Németh kormány külügyminiszterén, Horn Gyulán kívül döntően ugyanebből a csoportból rekrutálódott a párt vezetése, ugyanakkor a kormányon belüli gazdasági csúcshatalom a volt első vonalbeli reformer pénzügyminiszter, Békesi László kezében összpontosult (és visszatért a késő-kádári technokrácia gazdasági minisztériumok derékhadát alkotó másod-harmadvonala lelkesen üdvözölte.) Úgyhogy a kör majdnem teljes, azzal zárul, hogy kezdeti tartózkodásuk és bizonytalanságuk után megkezdtek orientálódásukat a gazdasági csúcshatalom felé Békesin kívül a Németh kormányhoz tartozó technokraták más prominens – és lojalításra hajló – képviselői is. Részt kapott még a politikai hatalomban az SzDSz – és rajta keresztül a demokratikus ellenzék és „utódai” –, valamint nagy számú képviselői helyet szerezve jelentős szerephez jutott az a vállalkozói, vállalatvezetői kör is, mely a két párt tevékenységét majd kampányát segítette (ez a megállapítás elsősorban az MSzP-re vonatkozik.)

Az SzDSz – korábban demokratikus ellenzéki és új reformer értelmiségi szerep között lebegő – gazdaságpolitikusi egyetlen kivételtől (Soós Károly Attila) eltekintve nem kerültek formális hatalmi pozícióba. (Gazdasági tárca minisztere lett emellett egy későbbben érkezett szakértőjük, Lotz Károly. E körből jön két további gazdasági minisztériumi államtitkári poszt birtokosa.) Ennek okairól megoszlanak a

14 A késő-kádári technokrácia két markánsan különböző csoportból áll. Egyrészt a késő-kádári technokrácia nemzetközileg is elismert krémjét alkotó „csapat” tagjaiból, akik átmeneti ingadozás és vérvesztések után stabilizáltak helyzetüket: az állami bürokráciából kihátrálva, főként nemzetközi tőkével működő magánbankok menedzseri pozícióit elfoglalva képesek voltak meghódítani a gazdasági hatalom egy részét. (Kvalitásaik és tekintélyük többé-kevésbé lehetővé tette számukra, hogy politikailag semlegesek maradjanak.) A bürokrata pozícióban maradó késő-kádári technokrácia másik csoportját a „korábbi osztályvezető-helyettesek”, vagyis a késő-kádári technokrácia másodvonala alkotják, akik gyengébb vagy speciálisabb szaktudásuk alapján kényszerűen kötődnek az állami bürokrációhoz, ezért a „csapat” tagjaihoz viszonyítva jóval inkább voltak kénytelenek és hajlamosak kompromisszumot kötni a politikai hatalom képviselőivel. Részletesen lásd még 7. lábjegyzet, valamint Szalai Erzsébet: *Technokraták, kliensek, yuppie-k*. In: *Ütelágazás. Hatalom és értelmiség az államszocializmus után*. Pesti Szalon Könyvkiadó-Savaria University Press, 1994, pp. 201–210.

első számú irányítója és az SzDSz gazdaságpolitikusai, utóbbit Horn Gyula miniszterelnök és az MSzP plebejusai.

E vitában részben különböző társadalmi csoportok érdekeinek képviselője jelent meg. De a patthelyzet meggyőződéses, hitek konfliktusa is volt – egy 1989-ig visszanyúló, megvitatatlan nézetkülönbségé, mely többek között arról szól, hogy a privatizáció pusztán gazdasági, hatékonysági kérdés vagy pedig társadalompolitikai, etikai probléma is. A másik vetület: a tulajdonkoncentráció közömbös a piac hatékony működése szempontjából – versus utóbbi szempontból a széles tulajdonospolgárság létrejötte elengedhetetlen. E kérdésekben a politikai rendszerváltás óta nem történt kísérlet nemhogy társadalmi, de a politikai eliten belüli konszenzus kialakítására sem.

Bár egyelőre még gyengén artikulált, de erősödő társadalmi elégedetlenség, benyújtott számlák, eldöntetlen alapkérdések és jelentősen romló külső egyensúlyi helyzet – 1994 második felében ezek voltak a politikai-gazdasági helyzet legfőbb jellemzői.

Mind a késő-kádári technokrácia krémje, mind a demokratikus ellenzék annakidején az állampárttal-pártállammal szemben szerveződött csoporttá és alakította ki egymással való kapcsolatát. A politikai rendszerváltás után bekövetkező szétesésük után újjászerveződésük a keresztény-konzervatív uralkodó renddel, pontosabban annak szélsőjobboldalával szemben indult meg. Miután ez a harc energiáik jó részét lekötötte (és értelmiségi holdudvaruk is döntően ezzel foglalkozott), az ország előtt álló választási lehetőségek szociálliberális alternatíván belüli végiggondolása nem történt meg, és az ezekkel a felismerhetetlenségig összefonódott személyi hatalmi konfliktusok is a szőnyeg alá söpörtettek. Ebből egyenesen adódott, hogy a csúcs-hatalmi pozíciók meghódítása, a közös ellenségkép másodszori szétmállása (pontosabban a közös ellenség jelentős gyengülése) mindezt robbanásszerűen hozta fel színre.

A késő-kádári technokrácia krémjének tagjai látványos vetélkedésbe kezdtek, ez pedig a másod-harmadvonulatokat is tovább differenciálta, mely folyamat másik mozzanata a politikai elithez tartozó csoportjaik balrafordulása. A SzDSz vezetését és frakcióját egyre élesebben osztotta meg a késő-kádári technokrácia különböző csoportjaihoz való viszony.

1995 januárjának végén Békesi László pénzügyminiszter benyújtotta lemondását, melyet Horn Gyula miniszterelnök elfogadott. Átmeneti habozás után a miniszterelnök a gazdaságirányítás kulcspozícióba a késő-kádári technokrácia krémjének két, Békesihez és az SzDSz-hez közel álló személyiségét – Bokros Lajost (pénzügyminiszternek) és Surányi Györgyöt (a Magyar Nemzeti Bank elnökének) – jelölte.

Ezzel ismét helyreállt a rendszerváltó elitek vizsgált csoportjainak kapcsolata. Ez volt a bázisa annak, hogy márciusban a kormány a szociális kiadások minden korábbinál keményebb megnyirbálását hirdette meg, miközben látványos gesztusokat tett a nagytőke felé. Vagyis a korábbi egyoldalú restriktívot a gazdasági elit

kedvezményezésével váltotta fel, ideológiája szerint így kívánva megalapozni egy majdani növekedés feltételeit.

A rendszerváltó elitek kapcsolatának regenerálódása azonban csak átmeneti. Ezt jelzi az 1995 nyarának végén kirobbant, hosszan tartó koalíciós válság, mely több tényező egymásra hatásaként alakul ki. Egyrészt – a nagytőkének tett engedmények ellenére – a gazdasági elit a Bokros-csomaggal csak szavakban ért egyet, különböző lobbyjai jelentős nyomást gyakorolnak a kormányzatra a restriktív gazdaságpolitika fellazításáért. (Ez nem új jelenség, 1978 óta a gazdasági elit minden megszorításnál ellenakcióba lépett és minél erősebbek voltak a belső piac szűkítésére irányuló törekvések, annál erősebb volt a lobbyk ellencsapása). Továbbmenve: mivel a megszorító intézkedések rákényszerítik a gazdasági elitet és a különböző érdekcsoportokat arra, hogy felmentésekért, kedvezményekért és kivételezésekért a politikusokhoz forduljanak, ennek folyományaként a klientúraépítés még soha nem volt olyan erős Magyarországon, mint az MSzP-SzDSz koalíció alatt. Patrónusai akaratától elszakadó, új, erős lobbyk sokasága született – a restriktív politika így maga szüli meg az önmagát fellazító erőt. Másrészt a koalíciós partnerek egymás ellen fordulásaiban szerepet játszik az is, hogy érzékelvén a társadalom bizalomvesztését, mindkét párt elbizonytalanodott, és ebből származó agressziójukat egymás ellen fordítják. Más megközelítésben: az erő nyilvános felmutatásának nincs más terepe, mint az egymás támadása.

A válság leglényegesebb oka azonban abban keresendő, hogy a rendszerváltó elit, közelebbről a Békesi- majd Bokros-csomag mögött álló közgazdász elit nem tudott kreatív módon reagálni arra a történelmileg egyedülálló kihívásra, melyet az államszocializmus hirtelen összeomlása jelentett. A 80-as évek reform-közgazdaságtanának az az alaptézise, mely szerint „minél kisebb az állam, annál jobb”, alkalmasnak bizonyult az államszocialista rendszer felbomlasztására, de csődöt mond a politikai rendszerváltás után bekövetkező zuhanásszerű gazdasági összeomlás és a belőle származó társadalmi-szociális feszültségek kezelésében. A rendszerváltó elitek képtelenek a 80-as években rögzült filozófiáik revidálására, ezen belül az állam és a gazdaságpolitika szerepének újraértelmezésére. A probléma állandóan a levegőben lóg – és a kormányzati funkciók újraértelmezésének képében ez a koalíciós válság első számú katalizátora.

Mivel pedig a tisztázására a sokasodó társadalmi feszültségek közepette már nem lesz idő és erő, a koalícióra a permanens válság, majd a szakadás vár – a rendszerváltó elitek kapcsolatának regenerálódása nem lesz tartós.

Mit várhatunk az új elitől?

Új eliten immár a létrejött hatalmi szerkezet *egészét* értem.

1989-ben a következőket írtam az új elit várható teljesítményéről: „Az ország gazdasági helyzete nem fog számottevően javulni, sőt inkább a válság elmélyülése valószínű. Ugyanakkor a jövedelmi különbségek ugrásszerű növekedése várható, de ez alapvetően nem a piac értékítéletét fogja tükrözni. Az új elit várhatóan nyugat-

európai életszínvonalat ér el. Az egyik legjövedelmezőbb terület az »új« gazdasági mechanizmus pénzügyi és vállalati intézményrendszerének kialakításában való részvétel lesz. A másik oldalon megjelenik a tömeges szegénység... Nem kizárt, hogy a gazdasági lecsúszás folyamatának megállítására a bürokrata új elit reformdiktatúra bevezetésével fog próbálkozni... Ez azonban szerintem nem reális alternatíva. Még ha az erős pártok megnyerése, valamint a nagyvállalati menedzser új elit leszerelése sikerülne is, és az érdekeit nem, vagy csak gyengén artikuláló rétegeket kívül lehetne is rekeszteni a politikai arénán, az elitek demokráciáját és a külföldi tőke biztonságát gyakori éhséglázadások zavarnák meg. Úgy gondolom, a társadalom lázas állapota előbb riasztaná el a valóban jelentős nagyságrendű külföldi tőkét, mintsem hozadékból jól lehetne lakatni a szegényeket és a középosztály nagyobbik, lefelé tartó rétegét. Az elégedetlenség letörése kemény, kíméletlen módszereket követelne – ezek azonban a Nyugatot járt új elitől idegenek, és az erős diktatúrát a nyugati politikai közvélemény (melynek értékítélete az új elit számára fontos) sem nézné jó szemmel. Végül az új elit erejének gyengülése várható, mivel a gazdasági és szociális feszültségek erősödésével éleződni fognak belső konfliktusai... Nem lesz tehát sem radikális reform, sem diktatúra. Ami várható, az egy autoriter, de nem diktatórikus politikai berendezkedés és a társadalom alapvetően rendies jellegének fennmaradása – nyugat-európai színekben. Ez a rendszer azonban a szociális feszültségek egyre erőtejesebb növekedése miatt valószínűleg nem lesz tartós, de társadalmi empátia hiányában fenyegetettségét az új elit várhatóan nem fogja időben felismerni.”

Többé-kevésbé ezt látom a jövő egyik alternatívájának ma is. (A társadalom rendies jellegének fennmaradása igényel magyarázatot – ezen azt értem, hogy a már kialakult gazdasági elitcsoportok ellenállása miatt nem jön létre valódi piacgazdaság, mind a hatalom belső viszonyaiban, mind a társadalom széles rétegeinek körében fennmaradnak az informális, egyedi alkumechanizmusok, és ezen keresztül konzerválódnak a patrónus-kliens viszonyok.) A társadalmi feszültségek talán nem fognak robbanásig éleződni – az emberek többsége fáradt és enervált, ismét hajlamossá vált pusztá túlélésre berendezkedni. De az ilyen áron megmaradó, lát-szólagos társadalmi béke sem kecsegtet túl sok jóval: a kormányok hangsúlyozott igyekezete ellenére többen menekülhetnek majd a fekete gazdaságba, mint bármikor (tovább színesítve piacgazdaságunk olaszos jellegét), aki teheti, külföldre távozik, aki pedig nem talál különutakat, az a szegények számát gyarapítja.

Nem biztos, hogy ez az alternatíva elkerülhető. Mégis törekedni kell rá. Ezért lenne fontos a civil társadalom felélesztése, a politikától független, vagy függetlenedni vágyó gazdasági szereplők megerősödése és az autonóm értelmiségi szerep fennmaradása.

SZALAI ERZSÉBET

AZ ISKOLAPADBÓL A CSÚCSRA

A GAZDASÁGI ELIT KÉPZETTSÉGE ÉS KARRIERMINTÁI A KILENCVENES ÉVEK ELSŐ FELÉBEN

A GAZDASÁGI ELIT TÖRTÉNETSZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATAI arra utalnak, hogy az elit rekrutációs kritériumai közt a modernizáció során jelentősen megnövekedett a képzettség szerepe (*Kaelble*). A huszadik század derekára a fejlett ipari országokban a felsőfokú végzettség dominánssá vált nem csupán a fizetett menedzserek, hanem a tulajdonosok, bankárok és a gazdaságpolitikusok körében is. A magyar történeti gazdasági elitre vonatkozó vizsgálatok azt az első pillantásra meglepő eredményt hozták, hogy annak képzettségi szintje általában magasabbnak bizonyult mint a fejlett országok gazdasági elitjeié (*Lengyel 1989*). Ezt a korántsem példátlan jelenséget a megkésett iparosodás egyik velejárójaként értelmezhetjük (*Hannah; Kalinova*).

A korai tervgazdaság vezetőinek képzettségi szintje – elsősorban a vállalati szférában – radikálisan csökkent, ám az ötvenes évek második felétől, a személyzeti politika preferenciáinak megfelelően, folyamatos növekedést mutatott. A hetvenes évek második felétől a felsőfokú végzettséggel nem rendelkező, inkongruens gazdasági vezetők aránya (néhány alulprofesszionizált területet, például a termelőszövetkezeti főkönyvelőket leszámítva) egynegyed-egyötödös volt a gazdaság különböző szegmenseiben (*Székegy; Bernát*).

A felsőfokú végzettség tehát a kései tervgazdasági elit egyik meghatározó jellemzőjévé vált. Az elit másik jellemző vonása abban állt, hogy karriermintája nem ugrásszerű, hanem folyamatos, lépésről lépésre emelkedő volt (*Wasilewski; Bóday*).

Reálisan mérlegelve az nem volt várható, hogy az átmenetgazdaság éveiben az elit képzettségi szintje jelentősen csökken. Igaz ugyan, hogy ugrásszerűen bővült a magánvállalkozók köre, akik közt a szakmunkások felülreprezentáltak, közülük azonban csak elvétve jutottak be az elitbe. A lojalitási szempontok átrendeződésével inkább az inkongruens arány csökkenése volt várható, s ez a felsőfokú képzettség belső jellemzőinek vizsgálatára irányítja a figyelmet. Az a feltevés azonban már reálisabbnak látszott, hogy a folyamatos karriermintákkal szemben az átmenetgazdaság éveiben megnövekszik az ugrásszerű karrier aránya.

Tanulmányunkban egy 1993-as felmérés adatait elemezve arra a kérdésre keressük a választ, hogy mi jellemzi a gazdasági elit képzettségét, annak tartalma, szintje és

jellege szerint, valamint, hogy mutat-e a képzettség összefüggést a gazdasági elit társadalmi differenciálódásával és karriermintáival.¹

A képzettség dimenziói

A gazdasági elit képzettségét több szempontból tárgyaljuk. Megvizsgáljuk egyfelől a képzettségben testet öltő tudástőke típusát, másfelől pedig az elit képzettségének szintjét illetve jellegét is.

A képzettség mint formalizált tudás a gazdasági elit esetében jórészt a közgazdasági és a mérnöki diplomával igazolt tudástípusok dichotómiájára szűkül; a korábban a gazdasági elitben szintén jelentős szerepet játszó jogi diplomások az államszocializmus idején háttérbe szorultak, bár az átmenetgazdaság éveiben arányuk feltehetően a gazdasági életben is növekedni fog. A képzettség szintjét és jellegét a főiskolai versus egyetemi, valamint a nappali, az esti és a levelező képzés útjai mutatják. Ide kapcsolhatók még a tudományos fokozatok birtoklása és a képzésben összesen eltöltött idő mutatói is.

A képzettség egyik alapvető ismérve a diplomával igazolt tudás típusa. Eszerint az 1993-as gazdasági elitben az inkongruens vezetők előfordulása csekély; a nem felsőfokú végzettségűek csupán 4,4%-os arányt tesznek ki. A két legdominánsabb csoportot a közgazdászok (43,7%) és a mérnökök (36,7%) alkotják, míg a jogi (5%) és az egyéb végzettségűek (10,3%) jóval ritkábban kerülnek gazdasági vezetői pozícióba. A képzettség szintje az egyetemet végzettek (80,6%) dominanciáját mutatja a főiskolai diplomásokkal szemben, míg jellege a nappalisok (82,7%) túlsúlyára utal az esti (16,6%) és a levelező (10,7%) tagozaton végzettek ellenében. Tudományos fokozatot az elit tagjainak 18,2%-a szerzett. A gazdasági vezetők több mint fele legalább 18 évig tanult különböző oktatási intézményekben, ami az első alapidiploma utáni továbbképzés általános mivoltára utal.

Az alapképzettség típusa erős összefüggést mutat a képzettség szintjével és a tanulási idő hosszával is: a közgazdászok között az egyetemet végzettek, a mérnököknél

1 A 341 fős minta öt szegmensből épül fel: tartalmazza a nagy állami és magánvállalatok, a nagybankok felső vezetőit, a gazdasági minisztériumok és kormányhivatalok felső vezetőit, valamint az Országgyűlés gazdasági bizottságainak tagjait.

A vállalatok esetében a mintavétel két lépcsőben történt. Első lépcsőben kiválasztottuk a vizsgálandó régiókat, majd azokon belül a vizsgálandó vállalatok körét. Így a minta tartalmazza Bp. és a környező megyék (Pest, Fehér, Komárom-Esztergom és Nógrád), valamint Borsod-Abaúj-Zemplén és Szabolcs-Szatmár megye feldolgozóipari vállalatainak felső vezetőit.

Állami vállalatok esetén a minta a 300 fő fölötti feldolgozóipari vállalatokra reprezentatív (41%), megye és ágazat szerint. Magánvállalatok (rt-k és kft-k) esetében a minta az 50 fő fölötti feldolgozóipari vállalatok 4,1%-át tartalmazza, ugyancsak megye és ágazat szerint reprezentativitással. Mindkét esetben a vezérigazgató és első számú helyettesei (vezérigazgató helyettesek, illetve igazgatók) a megkerdezettek.

Tartalmazza az 50 főnél több alkalmazottal rendelkező nagybankok felső vezetőit (elnök, vezérigazgató, igazgatók). Megkerestük az Ipari és Kereskedelmi, valamint a Pénzügyminisztérium felső vezetőit (főosztály-vezetők, államtitkárok helyettesek, államtitkárok, miniszterek), valamint az ÁVÜ igazgatóit. A minta tartalmazza az Országgyűlés Gazdasági és Költségvetési Bizottságainak tagjait és tisztségviselőit.

A kutatás az OTKA és a CEU RSS támogatásával készült.

pedig az alapképzettségük szerinti főiskolai diplomások felülreprezentáltsága állapítható meg, miközben a mérnökök átlagos tanulási ideje hosszabb. Ez a főiskolát követő kiegészítő képzések gyakoriságának tudható be, ami általában valamiféle közgazdasági képzésben való részvételt jelent. A közgazdászok esetében ugyanakkor a kiegészítő képzés inkább tudományos fokozat megszerzését jelenti. Az egyetemet végzettek körében a nappali tagozat nyújt jobb esélyeket az elitbe kerüléshez, míg a főiskolai diplomás gazdasági vezetők gyakran az esti vagy a levelező tagozaton szereztek képesítést. Feltételezhető, hogy körükben általában a már megindult karrier folytatásának igénye tette szükségessé a megfelelő végzettség megszerzését, vagyis az inkongruens vezetőből kongruenssé válást. Az esti és a levelező tagozat ugyanakkor mind a főiskolai, mind az egyetemi alapképzés kiegészítésére is szolgál, ami a viszonylag hosszabb tanulási időben is kifejezésre jut.

Szegmentáltság és családi képzési minták

Az elit képzettsége szoros összefüggést mutat az egyes szegmensekhez való tartozással. Ez elsősorban a tudás típusára igaz: a közgazdászok erős felülreprezentáltságát figyelhetjük meg nemcsak a bankokban (77,4%), hanem a gazdasági jellegű minisztériumok élén (71,7%) is. A mérnökök csak az egyre szűkülő állami nagyvállalati szegmensben tudták megőrizni pozíciójukat (62,7%), miközben a parlamenti és a magánvállalati szegmensek az egyéb végzettségűek számára is viszonylag nagyobb esélyt adtak a gazdasági elitbe kerülésre.

Jóval gyengébb a kapcsolat a képzés jellege és a szegmensek között. Csupán arra a megállapításra szorítkozhatunk, hogy míg a minisztériumokban és a parlamenti gazdasági bizottságokban az elit tagjainak több mint háromnegyede végzett nappali tagozaton, addig a banki menedzserek körében az esti tagozatnak, az állami és a magánvállalati vezetők esetében pedig a levelező képzésnek is fontos szerep jut.

Ha az elitnek a képzés szintje szerinti szegmentálódását tekintjük, akkor a banki és a minisztériumi elit esetében megállapíthatjuk, hogy szinte kizárólag (94,7%-ban ill. 91,3%-ban) egyetemen képzik az itteni vezetőket, miközben a parlamenti valamint a vállalati szegmensekben a főiskolák is jelentős „kibocsátóknak” tekinthetők; különösen igaz ez a magánvállalati szegmensre, ahol az elit 36,7%-ának főiskolai diplomája van.

A tudományos fokozatok kérdésének vizsgálata egyfelől világosan mutatja, hogy a banki menedzserek (35,6%) és kisebb részt a minisztériumi vezetők (21,7%) körében – összhangban az egyetemi alapidplomával – jelentős a posztgraduális képzés. Másfelől ez ismételten rámutat a magánvállalati szegmens képzettség szerinti heterogenitására, amennyiben nemcsak a főiskolai diplomások, hanem a tudományos fokozattal rendelkezők is felülreprezentáltak ebben a körben. Tovább árnyalja az elit szegmentálódására vonatkozó megállapításainkat a tanulási idő hosszának vizsgálata. Eszerint a vállalati menedzserekre a hosszabb, a banki, a parlamenti és a minisztériumi gazdasági elitre pedig inkább a viszonylag rövidebb tanulási idő jellemző.

Összegzőképpen a képzettség és az egyes elitszegmensek közötti kapcsolatot több szempontból is jelentősnek mondhatjuk. Míg a banki és a minisztériumi elitnek szinte monopolisztikus kibocsátója a Budapesti Közgazdasági Egyetem, addig az állami vállalati szegmensben a Budapesti Műszaki Egyetem és a különböző műszaki főiskolák szerepe emelhető ki. A parlament, és különösképp a magánvállalatok gazdasági vezetőinek összetételére ugyanakkor nagyfokú heterogenitás jellemző: ez utóbbi szegmensben jelentős a főiskolai alapképzés utáni kiegészítő képzésben részt vevők és általában véve a mindenféle „képzési vargabetűk” után a gazdasági elitbe kerülők aránya is. Adataink egyúttal arra is utalnak, hogy a banki elit átlagosan rövidebb képzési idővel, de magasabb szinten tanul: az egyetemen, nappali tagozaton végzettek és a tudományos fokozattal rendelkezők körükben felülreprezentáltak. Megjegyzendő, hogy a képzési mintának ez a sajátossága a történeti gazdasági elit pénzügyi szegmensében is észlelhető volt.

A gazdasági elit szegmentáltsága nem csupán az egyes elitszegmensek képzettség szerinti eltérő összetételében nyer kifejezést; elemzésre érdemes a nem, az életkor és a munkahely tényezőinek, valamint a vizsgált elitpozícióba kerülés időpontjának a képzettség egyes dimenzióival történő összevetése is. A gazdasági elitben 15,8%-os a nők aránya. A képzési mechanizmusok szerint a közgazdászok (23,5%), az esti tagozaton végzettek (25,9%) és a főiskolai diplomások (21%) köréből kerülnek ki nagyobb arányban női vezetők, akik általában hosszabb tanulási időszakot tudhatnak magukénak mint férfi kollégáik.

Az eliten belül célszerű elkülöníteni a 45 év alattiak („fiatalok”) és az ennél idősebbek csoportjait is. A jelenlegi magyar gazdasági elitben az idősebb vezetők részaránya a nagyobb (61%), a fiatalok súlya, különösen a közgazdászok (50,3%), kisebb részben pedig a nappali tagozaton végzettek (45,6%) és az egyetemi diplomások (41,6%) körében jelentős. Ugyanakkor ezek a fiatalabb vezetők kevesebb időt fordítottak a tanulásra, kisebb részük szerzett tudományos fokozatot – jellemzően „beérték” a közgazdasági egyetemi alapidiploma megszerzésével.

A gazdasági elit – a magyar településszerkezet sajátágaiból fakadóan – túlnyomórészt (77,6%-ban) Budapesthez kötődik. A vidéki vezetők körében átlagon felül vannak jelen a műszaki és az egyéb végzettségűek (29,8% ill. 31,3%), a főiskolai diplomások (44,3%) és különösen a levelező tagozaton végzettek (51,4%). A vidéki vezetők átlagos tanulási ideje hosszabb, ez azonban többnyire valamilyen kiegészítő közgazdasági tanfolyam elvégzését jelenti, hiszen mindössze 7,1%-uk szerzett valamilyen tudományos fokozatot.

A családi képzési mintákra egyfelől – az intergenerációs mobilitás elemzésével – a szülők végzettségéből, másfelől pedig, családosok esetében, a házastárs és a gyerekek képzettségéből következtethetünk.

Származását tekintve az 1993-as gazdasági elit meglehetősen heterogén képet mutat: az apák egyötöde és az anyák több mint egyharmada legfeljebb általános iskolai végzettséget szerzett, miközben a diplomás szülőktől származók aránya az apák

esetében 43,8%-os, míg az anyák esetében alig egyötödre tehető.² Ugyanakkor a házastársak mintegy háromnegyede szintén felsőfokú végzettséget mondhat magáénak. (Az elit tagjainak esetében, mint korábban jeleztük, ez az arány 95,6%-os). Érdekes, hogy a gazdasági elit tagjai jellemzően szívesen (34,6%-uk) házasodnak bölcsész- vagy orvosi diplomásokkal.

A képzési minták átadásában az anyák szerepe egyértelműen fontosabb az apákénál. Az apák képzettsége jóformán semmilyen hatást nem fejt ki az elit tagjai alapképzettségének típusára. Gyenge kapcsolatot mutat a képzettség szintjével és jellegével: eszerint az általános iskolai végzettségű apák gyerekei között a főiskolások, illetve az esti vagy levelező tagozaton végzettek, míg a magasabb végzettségű apáktól származóknál a nappali tagozaton egyetemi diplomát szerzők átlagosnál nagyobb aránya figyelhető meg. Ugyanezek a tendenciák érvényesülnek az anyák képzettségének vizsgálatakor is, de a kapcsolatok itt jóval erősebbeknek bizonyulnak. (A Cramer-mutató értékei a képzettség szintjére illetve jellegére vonatkoztatva 0,17 és 0,18, míg az apák képzettségét tekintve rendre 0,7 és 0,12.) Az anyák képzettsége számottevő kapcsolatot mutat még az elit tagjainak alapképzettség szerinti típusával is: a magasabb képzettségű anyák gyerekeinek körében a közgazdászok, az általános iskolát végzett anyáktól származók esetében pedig a műszaki- és az egyéb végzettségűek felülreprezentáltsága állapítható meg.

A házastársak képzettsége valamennyi vizsgált dimenzióban erősen korrelál az elit képzettségével. Különösen erős a kapcsolat a képzettség szintjével és jellegével: akiknek a házastársa felsőfokú diplomával rendelkezik, azok igen nagy valószínűséggel nappali tagozaton és egyetemen szereztek diplomát. Akiknek a házastársa ellenben legfeljebb az érettségi megszerzéséig jutott, azok között viszont az esti vagy levelező tagozaton végzettek és a főiskolai diplomások fordulnak elő az átlagosnál nagyobb arányban.

Erős összefüggést állapíthatunk meg a házastárs képzettsége és az elit tagjainak képzettségi típusa között is: a közgazdászok házastársai az átlagnál szignifikánsan nagyobb arányban jutottak el a felsőfokú diploma megszerzéséig, miközben a műszaki és az egyéb végzettségű gazdasági vezetők férjeinek illetve feleségeinek körében az alacsonyabb végzettségűek felülreprezentáltságát tapasztalhatjuk. A házastárs képzettsége és a tudományos fokozat megszerzése között is statisztikailag számottevő – bár az előbb vázoltaknál gyengébb – a kapcsolat; a tudományos fokozattal rendelkezők férjei illetve feleségei szinte valamennyien (85,2%-ban) egyetemi vagy főiskolai diplomások. Mindezek alapján megállapítható, hogy az államszocializmus gazdasági elitjéhez viszonyítva az 1993-as elit nemcsak saját képzettségét, hanem családi képzési mintáit tekintve is lényegesen zártabb alakulattá vált.

2 Ennek kapcsán érdemes megemlíteni, hogy a bolgár és a jugoszláv gazdasági elit intergenerációs mobilitása lényegesen meghaladja a magyarét (*Kosztova; Lazics*).

A családi képzési minták átöröklése valamelyest a gyerekekre vonatkoztatva is nyomon követhető. Az „elitstátus” egyik szimbolikus kifejeződése a gyerekek részvétele külföldi (nyugati) képzésben. Ezzel kapcsolatban elmondható, hogy a közgazdászok, a nappali tagozaton végzettek és az egyetemi diplomások az átlagosnál nagyobb arányban járatják gyerekeiket külföldi iskolába. Az elitstátus és a képzettség között ugyanezek a kapcsolatok – de magasabb szignifikanciaszinten – lelhetők fel akkor is, ha a műtárgyakat gyűjtő és a gyerekeiket „elitsportokra” (lovaglás, teniszezés, vitorlázás) járató gazdasági vezetőket is elitstátussal rendelkezőknek tekintjük. Az elitstátushoz hasonlóan korrelálnak a képzettség egyes dimenziói a családi vagyon nagyságával: a közgazdászok és kisebb részt a mérnökök, az egyetemen valamint a nappali és az esti tagozaton végzettek családjainak vagyona nagyobb, mint az egyéb képzettségi típusba tartozók, a levelezősök és a főiskolán diplomázók családjainak vagyona. Az, hogy a tudományos fokozatot elérők családjának vagyona lényegesen felülmúlja a „csak” felsőfokú diplomát szerzőkét, leginkább annak tudható be, hogy az előbbi csoport jelentősen felülreprezentált a legmagasabb elitpozíciókban.

Karrier és képzettség

A gazdasági elit esetében a megfelelő képzettség megszerzését tekinthetjük a karriert előkészítő, úgymond „nulladik” fázisnak is. Az alábbiakban ezért annak elemzésére térünk rá, hogy a képzettség fentebb értelmezett dimenziói milyen összefüggést mutatnak a későbbi karrier hosszával és periodizációjával, azaz a megtett karrierlépések számával, valamint – a munkába állástól a vezetővé váláson keresztül – az elitpozícióba jutással.

A gazdasági elit döntő többségének – több mint négyötödének – karriermintáit az átmenetgazdaság éveiben is a folyamatos, lépésről lépésre történő előrehaladás jellemezte. Az első beosztástól az elitig terjedő összes karrierlépés számát tekintve nincs számottevő eltérés a közgazdasági, mérnöki és egyéb végzettségűek között, átlagosan négy-öt lépést regisztrálhatunk.

Ennél magasabb számú beosztásváltás jellemzi azokat, akik esti tagozaton szereztek diplomát. A karrierlépések száma és a tagozat jellege között tehát szignifikáns összefüggés van, szemben a képzettség típusával és azzal, hogy főiskolai vagy egyetemi szintről van-e szó. Összességében a képzettség hatása inkább a karrier első időszakában gyakorol befolyást, abban a periódusban, ami a munkába állástól az első vezetői pozícióig terjed. A karrier második időszakában, az első vezetői pozíciótól az elitpozícióig terjedő periódusban e hatás jelentősen csökken: csupán azt regisztrálhatjuk, hogy az egyetemi végzettségűek valamivel több beosztásváltással jutnak el első vezetői pozíciójukból az elitbe, mint a főiskolai diplomások.

A munkába állástól a jelenlegi elitpozícióig terjedő idő a gazdasági elit egészében átlagosan mintegy huszonegy év volt. A közgazdasági végzettségűek esetében ez ennél rövidebb, 19 és fél év, míg a műszakiak és egyéb végzettségűek körében 22–23 év. A főiskolán végzettek három évvel több akkumulációs időt mondhatnak

magukénak, mint az egyetemi diplomások. Mivel, mint láttuk, az egyetemi diplomások karrierjük második szakaszában több beosztásváltással jutnak az elitbe, mindebből az következik, hogy egyszersmind kevesebb időt is töltenek egy beosztásban. Ez így is van: az egy karrierlépésre eső átlagos időtartam az egyetemi diplomások esetében öt év, a főiskolát végzetteknél hat és fél év.

Igen szignifikáns a különbség a nappali és az esti-levelező tagozaton végzettek átlagos karrierideje között: míg a nappalin végzettek átlagosan 19 év alatt jutottak jelenlegi pozíciójukba, a levelezősök 25, az estisek pedig 28 év alatt. A nappalin és az estin végzettek teljes karrierideje között tehát csaknem tíz év különbség van, s ez csak gyengén függ össze a szegmens- és a kohorsz-hatással.

Szignifikáns a karrierlépések száma és a szegmenshez tartozás közötti kapcsolat: míg a parlamenti gazdasági bizottságok tagjait átlagosan három, a bankvezetőket öt beosztásváltás jellemzi. A minisztériumi vezetők, az állami és a magánvállalatok vezetői átlagosan négy-öt beosztásváltással jutottak el első beosztásuktól a csúcsra. Az első akkumulációs időszakot – a munkába lépéstől az első vezetői beosztásig terjedő periódust – tekintve jelentős eltéréseket tapasztalhatunk az egyes szegmensek között: ez az állami vállalatok vezetőinél a legrövidebb, hat és fél év. Ezzel szemben a második akkumulációs időszak, az első vezetői pozíciótól az elitpozícióig húzódó periódus épp ez utóbbiaknál tart a legtovább, mintegy tizenhat évig, míg a minisztériumi vezetőknel a legrövidebb, kilenc és fél év. A szegmensek közötti különbség azonban nem tűnik el teljesen, ha a karrier egészét vesszük figyelembe. A minisztériumi vezetők és a bankvezetők esetében ez átlagosan rövidebb, tizenkilenc év, míg a vállalati vezetők esetében hosszabb, huszonkét-huszonhárom év. Összevetve ezt a karrierlépések számával, azt az eredményt kapjuk, hogy a bankvezetők esetében a karrierlépések átlagos időtartama lényegesen rövidebb mint a többi szegmensben.

A fővárosi vezetők valamivel több karrierlépést tettek meg mint a vidékiek, ez pedig összefüggésbe hozható a szegmens hatásával, hiszen a bankárok csoportja a fővárosra koncentrálódik. Ezzel szemben az első vezetői pozícióból az elitpozícióba való eljutás a vidéki vezetők esetében mintegy négy évvel több időt igényel.

Hasonlóan több lépés jellemzi az 1990 után elitpozícióba került többséget is, esetükben azonban a szegmens-hatás nem lehet magyarázat. Kisebb, de ugyancsak szignifikáns a különbség azok közt, akik egy szegmensben belül, illetve szegmensek között váltva jutottak jelenlegi elitpozíciójukba. A szegmensben belüli karrierlépések átlagos száma nagyobb. Itt megint kielégítő magyarázat a szegmentális kereszthatás, mivel a legtöbb szegmenseket átmetsző karrierminta a parlamenti képviselők között mutatkozik; márpedig mint láttuk, esetükben a karrierlépések száma alacsonyabb az átlagnál.

Lényegében nincs eltérés a nők és a férfiak karrierjének átlagos hosszát illetően. Ha azonban külön vizsgáljuk az első vezető beosztásig terjedő időszakot, a nemek szerinti eltérés ugrásszerűen megnő: a nők esetében mintegy öt évvel hosszabb várakozási idő előzi meg az első vezetői szelekciót. Mindez bizonyára összefügg a

családi életciklus alakulásával. Ha azonban a női vezetőknek karrierjük kezdetén jelentősen többet kellett várakozniuk, e különbségek azonban a karrier egészét tekintve eltűnnek, akkor ez csak úgy lehetséges, hogy az egyszer már kiválasztott női vezetők a férfiaknál gyorsabban jutnak előre az elitbe. Pontosan így van: azt a meglepő eredményt hozta felszínre a karrierminták hosszával és periodizációjával foglalkozó elemzésünk, hogy az első vezetői pozíciótól az elitpozícióig terjedő időszak átlagos hossza a nők esetében kilenc év, míg a férfiak esetében tizennégy év volt.

Szignifikáns különbség van a fiatal és az idős vezetők karrierjében. A negyvenöt év alatti fiatalok átlagosan három és fél, az idősebbek öt karrierlépéssel jutottak jelenlegi beosztásukba. Az előbbieket átlagosan 13 év alatt jutottak jelenlegi pozíciójukba, az utóbbiak éppen duplája, 26 év alatt. A különbség tekintetében kézenfekvőnek tűnik az az értelmezés, mely szerint generációs hatással van dolgunk: az idősebbek, éppen koruknál fogva töltöttek több időt a pályán, és így több lépést tettek meg. Az, hogy idősebbek lévén több időt töltöttek a pályán, evidens, de miért ugyanennyire evidens, hogy több lépést kellett megtenniük?

Mi tehát úgy véljük, hogy itt alapvetően nem csupán generációs-, hanem kohorsz-hatásról is szó van. Az idősebbek nem pusztán azért töltöttek relatíve több időt karrierjüknek jelenlegi elitpozíciójukat megelőző szakaszában, és nem csupán azért tettek meg több karrierlépést, mert erre több idejük volt, hanem azért is, mert amikor ők kezdték pályájukat, és vártak a vezetői szelekcióra, az átlagos várakozási idő hosszabb volt. Talán sikerül evidenciákat felsorakoztatni ezen érv mellett. Ilyen evidencia az, hogy a negyvenöt év alattiak körében az első pozíciótól az első vezetői pozícióig terjedő periódus átlagosan 6 év, míg az idősebbek esetében ugyanezen akkumulációs időszak 9 év volt.

Nem tér el ettől a karrier vezetői periódusában mutatkozó különbség sem: a fiatalok átlagosan hét évvel vezetővé válásuk után jutottak jelenlegi pozíciójukba, míg az idősebbek esetében ez tíz évvel több időt vett igénybe. Ebben a vezetői akkumulációs periódusban viszont a generációs hatásnak van nagyobb magyarázó ereje. Mivel a fiatalok és idősebbek, valamint az újonnan kinevezettek és a régi vezetők közt nincs érdemi összefüggés, és az elitbe való belépés időpontja valamint a vezetői karrier átlagos hossza sem kapcsolódik egymáshoz szorosan, arra kell gondolnunk, hogy a korosabb vezetők életkoruknál fogva előbb jutottak valamilyen vezetői pozícióba, és hosszabb ideig várakoztak, míg az elitbe bekerültek. Van ebben is kohorsz-hatás, ami különösen a banki intézményrendszer kiépülésével, illetve a parlamenti gazdasági bizottságok létrejöttével hozható összefüggésbe. Egészen azonban a karrierminták és a korcsoportok összefüggését a kohorsz-hatás és a generációs hatás együtt magyarázza.

Állításainkat néhány regressziós egyenlettel is alátámaszthatjuk, illetve tovább árnyalhatjuk. Négy egyenletet állítottunk elő, amelyekkel a vezetői karrierminta két szakaszának hosszát, és az ott megtett karrierlépések számát kívánjuk magyarázni.

$$AKK1 = -0,3 \times KEPZID - 3,7 \times NAPPALI + 0,2 \times KOR + 1,9 \times KOZG + 2,2 \times BANK - 3,1 \times MULTI + 24,5$$

$$AKK2 = 0,7 \times KOR - 2,7 \times BANK + 2,9 \times MULTI + 43,7$$

$$KARR1 = -0,4 \times NAPPALI + 2,3$$

$$KARR2 = 0,7 \times BANK + 0,4 \times KOZG + 0,1 \times KOR + 4,9$$

ahol

AKK1 – a munkába állástól az első vezetői beosztásig terjedő évek száma

AKK2 – az első vezetői beosztástól az elitpozícióba kerülésig terjedő évek száma

KARR1 – a munkába állástól az első vezetői beosztásig megtett karrierlépések száma

KARR2 – az első vezetői beosztástól az elitpozícióba kerülésig megtett karrierlépések száma

MULTI – =1 ha valaki több igazgatótanács vagy felügyelő-bizottság tagja, egyébként =0

KEPZID – az oktatásban töltött évek összes száma

NAPPALI – =1 ha valaki nappalin végzett, egyébként = 0

KOR – az életkor

KOZG – =1 ha valaki közgazdasági végzettségű, egyébként = 0

BANK – =1 ha valaki bankvezető, egyébként = 0

A munkába állástól az első vezetői beosztásig terjedő idő hosszát valóban érdemben befolyásolják a képzettség változói. Az első egyenlet tanúsága szerint – mely min-tegy ötödében magyarázza az első akkumulációs időszak hosszát – a nappali tagozatos végzettség csaknem négy évvel rövidíti a vezető-kiválasztás várakozási idejét. Ezzel szemben a közgazdasági végzettség, és az, hogy valaki bankvezető, mintegy 2–2 évvel hosszabb belépési időt valószínűsít.

A karrierminta második szakaszában – a vezető-kiválasztástól az elitbe való be-jutásig terjedő időben – a képzettség tényezői kiesnek, és a szegmens-hatás, az életkor és a multipozicionalitás mutatkozik igen jelentősnek; e három tényező a vezetői karrierszakasz 42%-át magyarázza.

Az első szakaszban megtett karrierlépések számát sem a képzettség, sem a kor, sem a későbbi munkahely jellege nem magyarázza érdemben. Csupán a nappali tagozatos végzettség gyakorol igen gyenge negatív hatást a kezdeti karrierlépések számára. Nyilván közelebb jutnánk az összefüggések feltárásához, ha az első munkahely ágazatát, az első szakaszban betöltött pozíciók jellegét vennénk vizsgálat alá: a karrierlépések száma összefüggésben állhat az intézményi stabilitással és a gazdasági szervezet hierarchizáltsági fokával.

A vezetői karrierszakasz váltásainak magyarázatában a munkahely, a kor és a köz-gazdasági végzettség bizonyult szignifikánsnak, összességében a vezetői pozíció-váltások tizedét magyarázva. A bankárok, a közgazdasági végzettségűek és az időseb-bek több pozícióváltással jutnak az elitbe mint az elit más tagjai. A karrierszakaszok hosszát tehát inkább magyarázzák a képzettség, a kor és a munkahely jellegének tényezői mint a karrierlépések számát. Különösen így van ez a második, a vezetői karrierszakaszban. Egyenleteinkből is fény derül arra az összefüggésre, hogy a bank-szféra vezetőinek az átlagosnál több pozícióváltást kell teljesíteniük, ám az átlagos-nál rövidebb idő alatt jutnak az elitbe.

Összegző megjegyzések

Tanulmányunkban az átmenetgazdaság elitjének képzettségét és karriermintáit vizsgáltuk. Elemzésünk szerint az elitbe történő bekerülés mind a képzettség típusával, mind annak szintjével és jellegével szoros kapcsolatot mutat: legnagyobb valószínűséggel a közgazdászok, a nappali tagozaton végzettek és az egyetemi diplomások jutnak az elitbe. Mivel emellett azt is tudjuk, hogy a gazdasági elit jelentős mértékben a fővárosban koncentrálódik, nyilvánvaló, hogy képzés centruma a BKE nappali tagozata. Ez a tendencia a bankok és a minisztériumok élén érvényesül a legerősebben, ugyanakkor egyfelől az állami vállalatok élén a mérnökök és a parlament gazdasági bizottságaiban a jogászok, másfelől pedig a magánvállalati vezetők között a főiskolai diplomások aránya is számottevő. Ezek a képzési mechanizmusok jelentős összefüggést mutatnak az elit nem és életkor szerinti összetételével: a nők, de még inkább a fiatalok körében különösen erős a közgazdasági végzettség dominanciája.

A családi képzési minták vizsgálata azt mutatta, hogy az anyák átörökítő szerepe egyértelműen fontosabb az apákénál. Mindkét szülőre nézve igaz azonban, hogy a magasabb végzettségűek gyerekei inkább választják a közgazdasági, a nappali tagozatos illetve az egyetemi képzést. Az elitstátusz konzerválódására mutatott a házastársak képzettségének és a gyerekek iskoláztatásának vizsgálata: ezekben az esetekben is a közgazdasági tudás, az egyetem és a nappali tagozat magasabb presztízse rajzolódott ki.

A karrierminták elemzése tovább erősítette azt a megállapításunkat, mely szerint a nappali-egyetemi-közgazdasági diplomások jelentik a gazdasági elit belső körét. Ők gyorsabban jutottak jelenlegi elitpozíciójukba, és kevesebb időt töltenek egy-egy alacsonyabb beosztásban mint például egy főiskola esti tagozatán diplomázott mérnök vezető. Nem véletlenül: a minisztériumok és a bankok kínálják a legkedvezőbb esélyt az elitbe történő viszonylag gyors bekerülésre, márpedig ezekben a szegmensekben a nappali tagozaton egyetemi diplomát szerzett közgazdászok pozíciója domináns. Bár az első vezetői beosztástól az elitbe kerülésig terjedő karrierszakaszt a képzettség dimenziói közvetlenül kevésbé befolyásolják, az összetétel hatása miatt itt is a valamikori nappali tagozatosok, egyetemisták és a közgazdászok jobb karrieresélyeit regisztrálhatjuk, hiszen meghatározó szerepet töltenek be a bankmenedzserek, a fiatalok és a felügyelőbizottsági és igazgatótanácsi tagok körében.

LENGYEL GYÖRGY & BARTHA ATTILA

IRODALOM

- BERNÁT JÁNOS (1986) Az állami és a szövetkezeti vezetők rekrutációja és mobilitása. In: LENGYEL Gy. (ed) pp. 51–80.
- BÓDÁY PÁL (1986) Vállalati felső vezetői életutak nemzetközi összehasonlításban. In: LENGYEL Gy. (ed) pp. 165–199.
- HANNAH, L. (1984) Entrepreneurs and the Social Sciences. *Economica* No. 203.
- KAELBLE, H. (1986) *Social Mobility in the 19th and 20th Centuries*. New York.
- KALINOVA, L. (1986) Az irányítási és műszaki dolgozók foglalkozási és szakképzettségi struk-

- túrájának változásai Csehszlovákiában.
In: LENGYEL Gy. (ed) pp. 81–123.
- KOSZTOVA, D. (1992) The Economic Leaders in Post-totalitarian Society: The Case of Bulgaria. In: *Economic Institutions, Actors and Attitudes: East-Central Europe in Transition*.
- LAZICS, M. (1992) Prisoners of the Command Economy. The Managerial Stratum and the Disintegration of "Actually Existing Socialism". In: *Economic Institutions, Actors and Attitudes: East-Central Europe in Transition*.
- LENGYEL GYÖRGY (ed) (1986) *Gazdasági vezetők rekrutációja, képzettsége és karriermintái a tervezettségben*. Bp., BKE. (Szociológiai Műhelytanulmányok)
- LENGYEL GYÖRGY (1989) *Vállalkozók, bankárok, kereskedők. A magyar gazdasági elit a 19. században és a 20. század első felében*. Bp., Magvető.
- SZÉKELY JUDIT (1986) Adalékok a gazdasági szférában dolgozó felső szintű vezetők iskolai végzettségének elemzéséhez. In: LENGYEL Gy. (ed) pp. 27–50.
- WASILEWSKI, J. (1990) The Patterns of Bureaucratic Elite Recruitment in Poland in the 1970s and 1980s. *Soviet Studies* No. 4. pp. 743–757.

TÁBLÁZATOK

I. TÁBLA

A magyar gazdasági elit képzettségének néhány jellemzője 1993-ban (megoszlások, %)

Alapképzettség típusa (n=341)	
Műszaki (felsőfokú)	36,7
Közgazdász (felsőfokú)	43,7
Egyéb	19,6
Képzettség jellege (tagozat) (n=326)	
Nappali	72,7
Esti	16,6
Levelező	10,7
Képzettség szintje (n=319)	
Főiskolai	19,4
Egyetemi	80,6
Tudományos fokozat elérése (n=322)	
Van tudományos fokozata	19,3
Nincs tudományos fokozata	80,7
Tanulmányi idő hossza (n=320)	
Legfeljebb 17 év	48,1
Legalább 18 év	51,9

II. TÁBLA

A gazdasági elit képzettsége szegmensenként 1993-ban (%)

	Minisztérium	Parlament	Bank	Állami vállalat	Magánvállalat	Összesen
<i>Képzettség típusa</i>						
Műszaki	13,0	28,2	8,1	62,7	35,8	36,8
Közgazdász	71,7	28,2	77,4	23,8	40,3	43,8
Egyéb	15,3	43,6	14,5	13,5	23,9	19,4
<i>Képzettség jellege</i>						
Nappali	75,6	82,4	73,3	70,2	71,0	72,9
Esti	17,7	8,8	20,0	16,1	16,1	16,3
Levelező	6,7	8,8	6,7	13,7	12,9	10,8
<i>Képzettség szintje</i>						
Főiskolai	8,7	22,9	5,3	20,7	36,7	19,4
Egyetemi	91,3	77,1	94,7	79,3	63,3	80,6

III. TÁBLA

A gazdasági elit képzettségi típusai nem, életkor, munkahely és a pozícióba kerülés időpontja szerint (%)

	Műszaki	Közgazdász	Egyéb	Összesen
<i>Nem</i>				
Férfi	92,8	76,5	85,1	84,2
Nő	7,2	23,5	14,9	15,8
<i>Életkor</i>				
44 évesig	28,8	50,3	32,8	39,0
45 évestől	71,2	49,7	67,2	61,0
<i>Munkahely</i>				
Budapesten	70,2	87,9	68,7	77,6
Vidéken	29,8	12,1	31,3	22,4
<i>Pozícióba kerülés</i>				
1989-ig	28,8	17,4	15,2	21,2
1990-től	71,2	82,6	84,8	78,8

IV. TÁBLA

A gazdasági elit képzettségének jellege nem, életkor, munkahely és a pozícióba kerülés időpontja szerint (%)

	Nappali	Esti	Levelező	Összesen
<i>Nem</i>				
Férfi	86,9	74,1	82,9	84,4
Nő	13,1	25,9	17,1	15,6
<i>Életkor</i>				
44 évesig	45,6	14,8	40,0	39,9
45 évestől	54,4	85,2	60,0	60,1
<i>Munkahely</i>				
Budapesten	78,4	92,6	48,6	77,5
Vidéken	21,6	7,4	51,4	22,5
<i>Pozícióba kerülés</i>				
1989-ig	21,1	20,4	23,5	21,2
1990-től	78,9	79,6	76,5	78,8

V. TÁBLA

A gazdasági elit képzettségének szintje nem, életkor, munkahely és pozícióba kerülés időpontja szerint (%)

	Főiskolai	Egyetemi	Összesen
<i>Nem</i>			
Férfi	79,0	85,2	84,0
Nő	21,0	14,8	16,0
<i>Életkor</i>			
44 évesig	35,5	41,6	40,4
45 évestől	64,5	58,4	59,6
<i>Munkahely</i>			
Budapesten	55,7	82,9	77,7
Vidéken	44,3	17,1	22,3
<i>Pozícióba kerülés</i>			
1989-ig	24,6	20,6	21,4
1990-től	75,4	79,4	78,6

VI. TÁBLA

Családi képzési minták a gazdasági elit képzettségi típusai szerint (%)

	Műszaki	Közgazdász	Egyéb	Összesen
<i>Az apa végzettsége</i>				
Általános iskolai	18,7	18,9	20,0	19,0
Magasabb fokú	81,3	81,1	80,0	81,0
<i>Az anya végzettsége</i>				
Általános iskolai	40,0	30,9	43,1	36,6
Magasabb fokú	60,0	69,1	56,9	63,4
<i>A házastárs végzettsége</i>				
Alap- vagy középfokú	32,5	17,5	34,6	26,4
Felsőfokú	67,5	82,5	65,4	73,6
<i>Gyereke külföldi iskolában</i>				
Tanul vagy tanult	19,3	21,0	17,9	19,8
Nem tanul és nem is tanult	80,7	79,0	82,1	80,2

VII. TÁBLA

Családi képzési minták a gazdasági elit képzettségének jellege szerint (%)

	Nappali	Esti	Levelező	Összesen
<i>Az apa végzettsége</i>				
Általános iskolai	16,2	20,4	31,2	18,4
Magasabb fokú	83,8	79,6	68,8	81,6
<i>Az anya végzettsége</i>				
Általános iskolai	30,2	46,3	54,3	35,5
Magasabb fokú	69,8	53,7	45,7	64,5
<i>A házastárs végzettsége</i>				
Alap- vagy középfokú	17,6	42,6	51,6	25,5
Felsőfokú	82,4	57,4	48,4	74,5
<i>Gyereke külföldi iskolában</i>				
Tanul vagy tanult	21,8	17,3	15,6	20,3
Nem tanul és nem is tanult	78,2	82,7	84,4	79,7

VIII. TÁBLA

Családi képzési minták a gazdasági elit képzettségének szintje szerint (%)

	Főiskolai	Egyetemi	Összesen
<i>Az apa végzettsége</i>			
Általános iskolai	23,7	16,5	17,8
Magasabb fokú	76,3	83,5	82,2
<i>Az anya végzettsége</i>			
Általános iskolai	51,6	31,0	35,0
Magasabb fokú	48,4	69,0	65,0
<i>A házastárs végzettsége</i>			
Alap- vagy középfokú	47,3	18,9	24,5
Felsőfokú	52,7	81,1	75,5
<i>Gyereke külföldi iskolában</i>			
Tanul vagy tanult	12,7	22,6	20,7
Nem tanul és nem is tanult	87,3	77,4	79,3

IX. TÁBLA

A gazdasági elit karrierjének főbb mutatói a képzettség típusa, jellege és szintje szerint (átlagértékek)

	Munkába állástól vezetővé válásig (év)	Vezetőből elitbe jutásig (év)	Munkába állástól elitbe jutásig összesen (év)	Vezetői pozícióban megtett karrierlépések száma	Összes karrierlépések száma
<i>Képzettség típusa</i>					
Műszaki	7,0	15,0	22,0	2,47	4,42
Közgazdász	8,5	11,0	19,5	2,74	4,68
Egyéb	9,0	14,5	23,5	2,38	4,24
<i>Képzettség jellege</i>					
Nappali	7,0	12,0	19,0	2,49	4,23
Esti	14,0	14,0	28,0	3,02	5,85
Levelező	9,0	16,0	25,0	2,42	4,17
<i>Képzettség szintje</i>					
Főiskolai	10,0	13,0	23,0	2,08	4,23
Egyetemi	7,5	12,5	20,0	2,70	4,50

X. TÁBLA

A gazdasági elit karrierjének főbb mutatói a szegmensek, a nem, az életkor és a munkahely szerint (átlagértékek)

	Munkába állástól vezetővé válásig (év)	Vezetőből elitbe jutásig (év)	Munkába állástól elitbe jutásig összesen (év)	Vezetői pozícióban megtett karrierlépések száma	Összes karrierlépések száma
<i>Szegmens</i>					
Minisztérium	10,0	9,5	19,5	2,35	4,52
Parlament	9,0	12,5	21,5	1,65	3,38
Bank	9,0	10,0	19,0	3,09	5,18
Állami vállalat	6,5	16,0	22,5	2,70	4,55
Magánvállalat	7,5	14,0	21,5	2,40	4,42
<i>Nem</i>					
Férfi	7,0	14,0	21,0	2,60	4,45
Nő	12,0	9,0	21,0	2,47	4,76
<i>Életkor</i>					
44 évesig	6,0	7,0	13,0	2,03	3,67
45 évestől	9,0	17,0	26,0	2,92	5,03
<i>Munkahely</i>					
Budapesten	9,0	12,0	21,0	2,62	4,51
Vidéken	5,0	16,0	21,0	2,45	4,11

TISZTIKAR ÉS EDUKÁCIÓ

KÉPZETTSÉGI MUTATÓK VÁLTOZÁSA A RENDSZERVÁLTÁS SORÁN

A HAZAI TISZTIKARRÓL ELMONDHATÓ, HOGY „mélyről jött”, a kifejezés többszörös értelmében is: mélyen ható történelmi erők szorításából, egy mélyre taszító struktúra fogságából, s többnyire személyeiben is a társadalmi szociális rétegződés mélyen fekvő szegmenseiből.

A II. világháború után a magyar katonatársadalom harmadik nagy újkori hagyomány-rétegének kiépülése vette kezdetét a szovjet modell hazai bevezetésével. Ennek folyamatában lezajlott a társadalom más szegmenseivel együtt a katonatársadalom paradigmatisztikus átrendezése is: politikai és egzisztenciális megőrzéssel egybekötött lecserélés; elválasztása a nemzeti függetlenség és a határon kívül fekvő magyarság ügyének vállalásától; csatlakoztatása az illegitim politikai rendszer mögé, azaz megfosztása legitimitás-lehetőségeitől.

Ezzel együtt végbement a katonatársadalom nyugati típusában kifejlődött professzionalizmus és a szakmai autonómia elemeinek felváltása a keleti típusú modell jellemzőivel: a hitelű ideologikus viszony, a korlátlan lojalitás, a külső és belső kontroll-mechanismusokat kiküszöbölő felsőségesség érvényesítésével.

A szovjet mintára létrehozott haderőből azonban – annak ellenére, hogy jelentős mértékben változatlanul átvette a szovjet szerkezetet és a szimbolikát is – nem lett „teljes mélységében” keleti típusú katonatársadalom. Inkább csak olyan, annak alárendelt képlet, amely elvesztette a korábbi hagyományait, amelynek szétrombolták korábbi szolidaritási intézményeit, leépítették korábbi szakmai autonómia-érvényesítő mechanizmusait.

A katonatársadalom 1945 utáni „rendszerváltása” drámai lépések közepette ment végbe. A koalíciós időkben az Ideiglenes Kormány által örökölt csekély hadsereg-magot (1945-ben 43.388 fő) a meghatározó posztok megszerzéséig tovább redukálták: 1946-ban 13.686, 1947-ben 14.477, 1948-ban 18.177, 1949-ben 56.900, 1951-ben 190.000, 1953-ban 202.000 katona, a polgári alkalmazottakkal együtt több mint negyedmillió fő tartozott a HM állományába. A HM felügyelete alatti hadiipar (64.000 fő) illetve a BM létszáma (66.000) hozzáadásával az aktív férfilakosság (2.900.000) több mint 13%-a, összesen 382.000 fő, tartozott az erőszak-szervezetek körébe.

Rákosi hadserege már létszámalakulása tekintetében is szimptomatikus pályát futott be, ami mögött ott sejthető az általános védelempolitika megalapozatlansága. Az 1947-től 1953-ig tartó hat esztendő hadseregfejlesztő felszálló ágában olyan növekedés ment végbe a hazai katonalétszámban, amelynek dinamikája a békehad-

seregek fejlesztésében nemcsak a hazai történelemben példa nélküli. Az összes katonalétszám 18.394-ről 186.858-ra változott, ami több mint tízszeres növekedést jelent. Az egész társadalom hadrafogására irányuló felkészülést mutatja, hogy míg az összes létszámnövekedésen belül a sorállományé csupán nyolcszoros volt (13.450-ről 108.478-ra), a tiszteké több mint tizenötszörös (2.133-ról 31.878-ra) a tiszthelyetteseké pedig csaknem tizenhatszörös (2.811-ről 46.502-re). Nem hagyható említés nélkül, hogy ezenközben a hadseregben alkalmazott civilek létszámát is csaknem húszszorosára emelték (2.014-ről mintegy 40.000-re). Az 1953-ban Sztálin halálát követő helyzetben megváltozott szovjet elvárások és megfogalmazódó hazai felismerések ellentétes pályára terelték a hazai katonalétszám alakulását: 1953. január 1. és 1956. augusztus 7. között a hadsereg létszáma mintegy felére esett vissza, ezen belül is mindenekelőtt a tiszti és a tiszthelyettesi létszám több hullámban történő apasztása járt súlyos nehézségekkel az érintettek számára, a lépések előkészítetlensége miatti egzisztenciális törések tömegessége következtében.

A létszámváltozások mögött sejthető „húzd meg – ereszd meg” védelempolitikára rímél a költségvetési adatok dinamikája is. Az állami költségvetés közvetlen honvédelmi költségáfordításai a többi KGST országgal való összehasonlításban csak Románia esetében mutatnak magasabb arányt a hazainál (1950–53 között Románia 15,3%, Magyarország 13,6%-át költötte összköltségvetéséből közvetlen honvédelmi kiadásokra). 1952-ben a honvédelemre eső csúcspénzköltséghányad a nemzeti jövedelem 12,9%, a költségvetés 20,3%-át tette ki. Ez 1954-re – két év elteltével – kevesebb mint felére esik vissza, s e visszaesés folytatódik 1957-ig. Amennyiben a honvédelemre költött pénzek megoszlását nézzük, figyelemre méltó arányeltolódások ötlenek szemünkbe. A közvetlen honvédelmi kiadások optimális fejlesztéfenntartás aránya (40/60%) a fordítottját mutatja (1950-ben 63/37%), s csak 1955-re áll vissza a 27/73%-os arányra, ami viszont már a védelmi szektor fogyókúrára fogását szemlélteti.

A közvetett honvédelmi kiadások jellege is azt tükrözi, hogy a fejlesztés szemlélete a makrotényezőkre irányult: 1951–55 közöt az összes közvetett honvédelmi kiadás több mint 80%-át fordították hadszíntér-beruházásokra illetve a hadiipar fejlesztésére, az összes többi (általános egészségügyi, oktatási, stb.) költség jóval 20% alatt maradt.

Az új hadsereg gazdái ugyanakkor mindent megtettek, hogy a hadsereg keleti orientációja elől eltakarítsák a legfőbb akadályt, a korábbi éra hivatásos katonáit, s ezzel felszámolták a magyar katonatársadalom kontinuitását: 1947. augusztus 30-ig az igazolási eljárások nem igazolták a tábornokok 27%-át (109 fő) és a tisztek 22%-át (1830 fő). Ezen kívül a „B”-lista bizottságok 1947. szeptember 3-ig további 5000 tisztet és tábornokot távolítottak el a hadseregből.

A hazai védelmi szektor sztalinizálását tekintve úgy tűnhet, hogy a leváltott katonatársadalom eszméje nem tartozik a fikciók közé. Ha a tisztikar körében (amit általában a hadserege gerincének szokás tekinteni, és ez a metafora mindenekelőtt a szervezeti jellegadó szerepben próbálja megfogni a szóban forgó állománykategóri-

át) vizsgálódunk, azt találjuk, hogy míg 1949-ben mindössze 5% az „új káderek” aránya, addig egy évvel később már 57%, 1953-ra pedig 89,5%, s 1956-ban mindössze 5% körüli arányban találjuk a valaha a régi hadseregben szolgált katonákat a tisztek között.

A szakmai elemi folyamatosságát azonban, ha alárendelten is, de legalábbis a legfőbb működésbiztosító pozíciókban az új hadsereget építő katonapolitika még ilyen dinamika mellett is fenntartani kényszerült: 1950 októberében rögzített állapot szerint a tábornokok között már csak egyetlen személy volt, aki a korábbi hadseregben tartalékos tiszt volt, a többi kilenc tábornok már 1945 után szerezte képesítését. A főtisztek körében (őrnagy-alezredes) azonban, akik a szakmai tudás folyamatosságát képviselték, már csak 444 fő kapott 1945 után kiképzést, 700 fő hivatásos tiszt, 59 fő tartalékos tiszt, 19 fő pedig tiszthelyettes volt a korábbi hadseregben. Rákosi új hadseregének arculatáról jó képet kaphatunk a tisztikar társadalmi statisztikáinak elemzéséből.

A sokat hangsúlyozott politikai-ideológiai szelekció és az ezzel összefonódó indoktrináció hatásai valóban kimutathatók: 1955 februárjában a tisztikar 67,2%-a párttag (19.742 fő), 5,5%-a tagjelölt (1.616 fő), 16,4%-a DISZ-tag (4.829 fő), s alig 10%-nyi hányad párton és DISZ-en kívüli (4,2%) pártból kimaradt, kizárt, 6,7% nem is volt párt-, vagy DISZ-tag.

Jól tükröződik a statisztikákból az is, hogy a politikai megbízhatóság és a szociális származás tényeit szinonim fogalmakként értelmezték. A tisztek 59,7%-ának munkás, 20,7%-ának paraszt volt az apja, s csupán 2,2%-uké értelmiségi, 9,0%-uké alkalmazott (8,4% egyéb). Számosan közülük azonban már a katonai pályára kerülésük előtt elhagyták ezt a helyzetet a társadalmi változásokkal. Ezt bizonyítja, hogy a tisztek maguk már csak 12%-ban végeztek paraszti munkát bevonulásuk előtt, s 2,6%-uk értelmiségi, 17,8%-uk pedig alkalmazotti munkakörben dolgozott, s csak 0,7% arányban voltak a mindig gyanúval terhelt „egyéb” kategóriába sorolhatóak.

Az eufórikus fejlesztés mennyiségi lendületének ára kétségtelenül a minőségben található: A Magyar Néphadsereg tisztikarának 23,1%-a még 1955-ben is maximum 6 elemi polgári iskolát tudott felmutatni, 8 elemi pedig újabb 60,4%.

I. TÁBLA

A tiszti állomány polgári iskolai végzettsége (1955. február 1-jei helyzet)

	Fő	%
6 elemi	6 777	23,1
8 elemiig (4 közép)	17 766	60,4
Érettségi	2 906	9,9
Egyetem	1 944	6,6

A fejlesztés gyorsítása következtében a megszűnt alapfokú tisztképző intézmények helyébe 1949-től 15 (!) tiszti iskola lépett: Bem Légvédelmi Tüzér Tiszti Iskola (Budapest), Dózsa Lövész Tiszti Iskola (Pécs), Egészségügyi Tiszti Iskola

(1950.10.15-től – Budapest), Gábor Áron Tüzér Technikus Tiszti Iskola (1951.10.01-től – Budapest), Gépkocsi és Traktor Tiszti Iskola (1950.05.01-től – Budapest), Honvéd Hadtáp Iskola (Budapest), Kossuth Tüzér Tiszti Iskola (Budapest), Kilián György Repülő Hajózó Tiszti Iskola (Szolnok), Petőfi Politikai Tisztképző Intézet (Budapest), Rákosi Páncélos Tiszti Iskola (Tata), Sporttiszti Iskola (1951.03.15-től – Budapest), Vasvári Repülő Szakkiképző Tiszti Iskola (Budapest), Zalka Híradó Tiszti Iskola (Budapest), Táncsics Műszaki Tiszti Iskola (Szentendre), és Térképész Tiszti Iskola (1951.03.15-től – Budapest).

A tiszti iskolák négy típusa működött; katonai-politikai, fegyvernemi, hadtáp és katonai szakiskolák. A képzés időtartama eltérő volt: féléves; nyolc hónapos; egyéves (1961–52-ig); kétéves; hároméves (1952/53-tól).

A tiszti pálya viszonylag hosszú időre – ha a Rákosi korszak önálló korszaknak tekinthető, akkor egy egész korszakra – kikerült az érettségit követelő pályák közül (érettségizett mindössze 9,9%), a tiszttal politikai sorompóba állásának ára a közép-osztályi jelleg elvesztése lett.

A katonai képzettség-szerkezet még inkább tükrözi a nagy sietséget: a legtömegesebb végzettség a fegyvernemi iskola (57,5%) és a fegyvernemi tanfolyam (19,8%), ezek néhány hónapos, féléves, esetleg egyéves időtartamúak voltak. A legmagasabb katonai végzettségűek, az akadémiát végzettek körében jól kitapintható a három fő szellemi forrásvidék: 1955 októberében 132 fő Ludovika Akadémiát, 138 fő szovjet akadémiát (Frunze, Vorosilov, egyéb), s 157 fő hazai Honvéd Akadémiát végzett tiszttal teljesített szolgálatot a hadseregben. Ezek együttesen sem tették ki a tisztikar 2%-át. A kor szerinti megoszlást tekintve a tisztek 76,2%-a 30 év alatti volt, ami mozgékony és fizikailag teherbíró, ám tapasztalatokban szegényes tisztikarra enged következtetni.

A nemzetnek felelős szakmai értékelvű szerveződés helyét hihetetlenül gyorsan átvette a pártnak felelős közéleti-politikai dominanciájú hivatáselv: 1947 végére a tisztek 71%-a, a tiszthelyettesek 80,2%-a, a legénység 45,3%-a tagja volt a kommunista pártnak. 1950-ben a tiszti állománynak csupán 10%-át tették ki azok, akik a korábbi hadseregben szereztek tiszti rendfokozatot, s több mint 80%-uk már 1945 után került kiképzésre.

A kontinuitás megszakadásának – amit tetézett még egy példa nélkül álló mennyiségi fejlesztés is – óriási ára a minőség zuhanásában jelentkezett. Az 1950. június 18-án kinevezett tábornokok közül 8 fő (köztük a miniszter) nem rendelkezett katonai iskolai végzettséggel, 7 fő nem fejezte be a középiskolát és hárman csak elemi iskolába jártak. A tiszti állománynak még 1955-ben is több 75%-a volt 30 év alatti életkorú, a nagy engedmények ellenére is a rendszerezített 149 tábornoki rendfokozatba csak 25 személyt, a 772 ezredesi rendfokozatba csak 107 személyt, a 2267 alezredesi rendfokozatba csak 477 személyt, a 4243 őrnagyi rendfokozatba csak 1060 személyt tudtak előléptetni, miközben a rendszerezített 5816 hadnagyi rendfokozatú tiszttal helyett 17.180 töltött be nem egy esetben igen magas beosztást. Ugyanebben az évben (1955) a Magyar Néphadsereg (MN) 394 csapatparancsnoka

közül 160-an csupán 6 elemi, 314-en 8 elemi (4 polgári) végzettséggel rendelkeztek; mindössze 18 parancsnok érettségizett, s 2-nek (!) volt felsőfokú végzettsége. Igaz viszont, hogy politikailag valamennyi elkötelezettnek volt tekinthető (369 párttag, 5 tagjelölt, 20 DISZ-tag volt közülük).

Az 1956 utáni időszakról elmondható, hogy a restaurált hatalom erőszakos stabilizációja olyan helyzetben indult, amikor a hadsereg létszáma – a csapatok felbomlása következtében – 1/3-ra csökkent. A 16.766 tiszt közül 1957. január 1-éig 7.500 fő a karhatalomba került, amely 1957 januárjában 13.000, április végén közel 18.000 főt (a karhatalom nemcsak honvéd tisztekből állt) számlált.

A tiszti állomány is csökkenőben volt, 1957 májusában már „csak” 14.522 tiszt szolgált a hadseregben. Ez a tisztek felülvizsgálatának megkezdését mutatja, amelynek befejezéséig 9.018 tisztet leszereltek.

Az 1956-os forradalom után a katonatársadalom soraiban igazán látványos keleties hatalomhasználatra került sor: a bíróságok 1957. december 31-ig 1434 katonát ítélték el (köztük 294 tisztet), 1958-ban újabb 305-öt, 687 tisztet pedig tartalékalományba helyeztek. A 24 tábornokból 10 maradt a felülvizsgálatok után, és 55 ezredest is eltávolítottak. Ehhez képest nem különösebben meglepő, hogy 361 tiszt disszidált és 6731 tiszt nem írta alá a tiszti nyilatkozatot. A tartalékos tisztek körében ezen túl 21.652 főt fokoztak le, a bírói eljárások utáni lefokozásokkal együtt 23.370 főt.

A pozíciójába visszajuttatott hivatásos állomány társadalmi státusa – a restauráció ellenére – nem lehetett ugyanaz mint 1956 előtt. A katonai funkció társadalmi alapját ugyanis most a korábbi „népi demokrácia” deklarált akaratával szemben a külső erőszakkal restaurált hatalom, illetve az idegen fegyveres erőttől átvett belső rendfenntartó szerep képezte. A visszaállított párthadseregi jelleg arról is döntött, milyenek legyenek a bebocsátás feltételei, követelményei az újjászervezett hadseregbe, és mi legyen az újjászervezett elit működési standardja. Ennek eredményeként került sor a szelektálásra, illetve új személyek beléptetésére a pártapparátusból, egyértelműen a restaurációban szerzett érdemek elsődlegessé tételével.

Ami a szellemiség alakulását illeti, a masszív indoktrináció és a társadalomtól való hivatalos elzárkózásra törekvés ellenére a posztsztálini éra katonatársadalmában jelentős mértékben fennmaradt a nemzeti értékek iránti érzékenység, amit első ízben az 1956-os szerepvállalások bizonyítottak. A diktatórikus intézményrendszer „felpuhulásának” arányában a hivatalosság egyre mélyülő repedéseiben később még inkább felerősödött a fogékonyság egyfelől a korábban mellőzött történelmi-szakmai kontinuitás keresése, másfelől a modernitás társadalmi és szervezeti értékei, a reformeszmék iránt, ami minden bizonnyal egyik fontos mozzanatát jelentette a 80-as évek végére a békés rendszerváltás melletti lojalitásnak.

A MN éles elhatárolódásokkal nemigen jellemezhető posztsztálini korszakának felszálló ága nagyjából a hatvanas évekre, a stagnálás a hetvenes évekre, az erózió leszálló ága pedig a nyolcvanas évekre tehető. A VII. pártkongresszus után induló hadseregfejlesztés három periódusa is nagyjából fedi e tendenciákat: a hatvanas évek

„szelektíve extenzív” fejlesztését követte a hetvenes évek „önkorlátozó minőségfejlesztő”, majd a nyolcvanas évekre (a társadalmi feszültségek és a forráshiány „begyűrűzései”, valamint a belső szervezeti megoldatlanságok „görgetése” miatt) a „sarokba szorított permanens átszervezés” korszaka.

Az 1960-as évek tisztikarának kvalifikációs mutatói már előrevetítik a katonatársadalom fő feszültségeit (alacsony feltöltöttség a kvalifikációt igénylő helyeken; a hatvanas évek elején a 26–35 évesek több mint 80%-os arányt alkotó generációs dugóvá „kövesednek”; ez a generáció „együtt megy” a nála alig „érdemesebb” és főleg alig kvalifikáltabb elittel, s ezzel példátlan módon a 80-as évek elejére a Magyar Néphadseregben csaknem azonos lesz a főtisztek és a beosztott tisztek aránya, miközben az alsó irányítási szinteken egyre égetőbb a tiszthiány) az antiintellektualizmust, az elöregedést, a csúcsba tömörülő, kasztosodó hajlamot, illetve azt, hogy a katonai elit indokolatlan előléptetésekkel igyekszik „felvásárolni” a közvetlen alattuk lévő tisztek lojalitását (némi egyszóval módon a kádári konszolidáció egyik fő rendezőelvével, az életszínvonal által történő lojalitásfelvásárlással.)

Szervezeti szempontból a tisztképzés volt a leginkább sürgető feladat, s valójában ezen a területen jöttek létre valóban időtálló eredmények. Az 1967-ben főiskolai rangra emelt három katonai főiskola (Kossuth, Zalka, Kilián) a hetvenes évek elejétől négyéves képzési idővel kettős (katonai-polgári) diplomát adott, ami együtt a Zrínyi Miklós Katonai Akadémia többszöri átfogó korszerűsítésével, illetve a Varsói Szerződés tagországainak katonai tanintézteiben is folyó tisztképzéssel lényegileg módosította a tisztikar felkészültségi mutatóit: az 1960-as 17%-kal szemben 1980-ra 80%-ra nőtt az érettségivel, vagy felsőfokú polgári iskolai végzettséggel rendelkező tisztek száma (II. táblázat).

II. TÁBLA

A tiszti állomány polgári iskolai végzettsége 1956 után (%)

	1957	1960	1965	1970	1975
6 elemi iskoláig	20,6	18,5	6,2	2,6	–
7–8 általános iskola	59,4	51,8	24,8	14,8	13,3
Érettségi	16,1	18,3	37,9	27,8	34,0
1–4 középiskola	–	6,2	21,3	10,9	11,3
Egyetem, főiskola	3,9	5,2	9,8	–	–
Felsőfokú technikum	–	–	–	14,8	–
Felsőfokú technikus, főiskola	–	–	–	–	28,7
Egyetem, főiskola	–	–	–	13,7	–
Egyetem	–	–	–	–	12,7
ZMKA (főiskola)	–	–	–	15,4	–

Forrás: MN SZÜFCSF-ség Statisztikai Évkönyvei. MH SZÜFCSF-ség Archívuma.

Ez a tendencia 1985-re már odáig jutott, hogy kiépült a felső korhatáron túli hivatásos szolgálat anyagi ösztönzési rendszere, amely anélkül, hogy megoldotta volna a „piramis alján” lévő fehér foltok betöltését, jelentősen akadályozta az egyéb-

ként is megrekedésekkel telített előmeneteli mozgásokat, a beosztottak körében indulatokat ébresztő extra beneficiumokat jelentett az elithez közelálló kényelmes, magas beosztásaikban továbbszolgálók számára. A múlt képviselői előnyökhöz jutatták magukat, a jövőt képviselő katonai felsőoktatás viszont eközben intézményes presztízsrombolásnak esett áldozatul.

Az 1961-ben meglévő 13 tábornokkal és 96 ezredessel szemben 1986-ban már 83 tábornokot és 565 ezredet találunk egy nagyjából hasonló létszámú hadseregben, ami egyfajta arisztokráciává merevítő „önvigasztalását” mutatja a legitimátlanságért önmagát ekképpen kárpótló katonai felső vezetésnek. Eközben a kiáramlás a nyolcvanas évek közepétől még inkább erősödik, tartósan 10% körül marad a tiszti iskolával nem rendelkezők aránya, mivel az üres tiszti helyeket kénytelenek tiszthelyettesekkel betölteni.

A nyolcvanas évek közepére a hadseregben is mélyülő válság a korábbi generáció felerősödő cseréjét és ezzel párhuzamosan a permanens átszervezés korszakát indítja el. Az 1956 utáni magyar katonatársadalom a nyolcvanas évek derekára nagy utat tett meg és számottevően felhalmozódtak benne a változás feltételei. Ellentmondásosságában is jelentős technikai fejlődés, előrehaladott szakmai differenciálódás zajlott le, a felhalmozott kvalifikációk tekintélyes tömegei képződtek, ám mindez képtelen volt kiszabadulni a politikai-ideológiai dominancia alól, s növelni a hadsereg társadalmi elfogadottságát. A politikai presszió mértéke és jellege is változott ugyan a hatvanas évektől (pl. kevesebb és kvalifikáltabb lett a politikai munkások rétege, rendezettebben került sor a politikai képzésre és a szabadidő indoktrinációs célú igénybevétele), ám diszfunkcionális jellege – egyebek mellett – a szakmai autonómia elnyerésének akadályozásában ettől csak kifinomultabban, ám nem kevésbé érvényesült.

A rendszerváltozástól napjainkig

A rendszerváltozás számos egymásnak is ellentmondó tendenciát indított el a tiszti-kar képzettségi szerkezetén belül. Így pl.: a különböző típusú pályaelhagyások (nyugdíjazás, lemondás a tiszti rendfokozatról, saját kérésre tartalékállományba helyezés, eltávolítás stb: átrendezték a megmaradó állomány képzettségi mutatóit; az új képzési formák bekapcsolása és a régiók kikapcsolása megváltoztatta a tisztek képzésének és továbbképzésének szerkezetét, tartalmát, belső arányait (az érettségi nélküli pályára kerülés és a politikai tisztképzés megszűnt, hazatelepült a vezérkari tisztképzés, kiteljesedett a hadtudományi tudósképzés, nagyságrenddel megnőtt és nyugati orientációt vett fel a tisztek nyelvi képzése, rendszerszerűvé épült a tisztek informatikai képzése, beindult és bővülőben van a tisztek nyugati országok tanintézteiben folytatott képzése; valamint megindult (és várhatóan 1998-ra befejeződik) a hazai tisztképzés teljes intézményrendszerének átépítése (a katonai felsőoktatás alapintézménye a Nemzetvédelmi Egyetem lesz, főiskolai karokkal, a felsőoktatási törvénynek megfelelő akkreditációval).

A hazai katonatársadalom rendszerváltozással összefüggő mobilitási fejleményei között az egyik legjelentősebb tényező az átmenet krízisére reagáló pályaelhagyás a hivatásos állomány körében. Adataink szerint a tisztek ún. „nem természetes” pályaelhagyásának 1980–86 közötti aránya (évi 127 fő) 1989-ben négyszeresére, 1990-ben tizenötszörösére, 1991-ben tizenkétszeresére nőtt, és még 1992-ben is (augusztusig) annak csaknem négyszeresét regisztráltuk.

Az adatok tükrében azt mondhatjuk, hogy míg a sorállomány és a polgári alkalmazottak létszámcsökkentése tervezett és kiszámított módon történt, a hivatásos állomány – és főleg a tisztek – esetében a tervezés hatástalannak bizonyult, a kontrollálatlanul maradó és kezelhetetlenné váló pályaelhagyás pedig bizonyíthatóan kontraszelektívvé vált. Zömében a fiatalabb, képzetesebb, a konvertálható szakmákkal rendelkező rétegek éltek a korábbi visszatartó akadályok felnyílása nyomán adódó lehetőségekkel, s reagáltak a piac elszippantó hatásaira.

E folyamaton belül különösen figyelemre méltó a pártállami katonai elit lecserélődése; 1988-ban 26, 1989-ben 17, 1990-ben 25, 1991-ben 14 tábornok távozott a hadseregből (elhalálozás, illetve nyugdíjazás folytán), összesen 86 fő, és ezzel szemben ugyanazon idő alatt mindössze 29 főt neveztek ki tábornokká, azaz nemcsak lecserélődött a tábornoki kar, de csökkent a tábornoki helyek száma is. Hasonló, bár kevésbé radikális tendencia érvényesült az ezredek között is. A védelmi szervezetrendszer átstrukturálódásával megváltozott az elitpozíciók rendszere is: a katonák visszaszorultak a szakmai pozíciókba, a védelmi-politikacsináló pozíciókat pedig a rendszerváltás politikai eliteje foglalta el. Ezen túlmenően azonban a tisztán katonai-szakmai elitpozíciók köre is beszűkült (lásd III. tábla).

III. TÁBLA

A katonai-szakmai elit-pozíciók létszámának változása, 1988–1991

	1988	1989	1990	1991	Összesen
Tábornokok					
– kinevezése	6	8	12	3	29
– fogyatékolása	26	17	25	14	86
Ezredek					
– kinevezése	81	96	90	55	322
– fogyatékolása	127	116	119	116	478

Összességében: a rendszerváltozással előálló állománykiáramlás oly módon befolyásolta a hivatásos tisztek képzettségi struktúráját, hogy egyfelől érzékeny veszteségeket okozott a fiatalabb, korszerűbb szerkezetű képzettséggel rendelkezők körében, másfelől az elitpozíciókban felfrissítette a vezetőket, igaz, még mindig a pártállami struktúrában – de annak későbbi szakaszában – szocializálódott szakemberekkel. Emellett visszaállottak a katonai-szakmai kvalifikáció követelményei, s megszűnt a pártállami politikai-ideológiai követelmények dominanciája, s ezzel együtt egy korábbi jelentős szakmacsoport is, a politikai tisztek kategóriája.

A rendszerváltozás utáni tisztképzés alapformáinak módosulása az azóta folyó képzés leginkább meghatározó tendenciájának tekinthető. 1988-ban a HM 70/1988 (HK. 30) rendelet a tapasztalatok alapján arra a következtetésre jutott, hogy nem tartható tovább az érettségivel nem rendelkező fizikai dolgozók katonai főiskolára küldése és ezért ennek rendszerét megszüntetik. Ezzel egyidőben vizsgálat alá veszik a katonai középiskolák rendszerét is, amelyekből (a korábbi 12 helyett) mára 3 működik az országban.

1989. július 21-én lát napvilágot az a rendelet, amely megszünteti a káder- és személyzeti munkában a párt-hatásköröket, s az ezzel megkezdődött pártállami struktúrákat ténylegesen lebontó lépések sorában megszűnik a politikai tisztek képzése is a ZMKA-n. A korábbi, a Szovjetunióban működött vezérkari képzés megszűnik, s helyette 1991 szeptemberében csaknem fél évszázad szünet után ismét beindul a hazai vezérkari képzés a ZMKA-n. Ebben a képzési formában 1995-ben már a harmadik évfolyam végzett. Máig mintegy 50 fő kapott diplomát ezen a képzési szinten.

A Magyar Tudományos Akadémia IX. Osztályán belül az új akadémiai törvény értelmében önálló tudományként felvételre került a hadtudomány. Ezzel legalizálódott a szórványosan már a hatvanas években, de rendszeresen csak a nyolcvanas évek közepétől művelt hadtudomány. Máig összesen 229 fő szerzett hadtudományi minősítést (a 229 fön belül 38 fő akadémiai doktor, a többi kandidátus). A rendszerváltozás utáni akadémiai tudományos minősítések rendszerességére jellemzők az eredményes védések alábbi számszerűségei (IV. táblázat):

IV. TÁBLA

Hadtudományi tudományos minősítések (1989–1995)

	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Doktori védések	3	3	2	3	3	1	–
Kandidátusi védések	16	11	11	4	10	15	20

Emellett a ZMKA egyetemi doktori címek adományozását is végezte 1983-tól. Ezen tudományos minősítő rendszerben máig mintegy másfélszáz katonatiszt szerzett egyetemi doktori címet. A tudományos címet szerzett katonatisztek többsége a katonai felsőoktatás négy tanintézetében (KLKF; BJMF; SZRTF; ZMKA), illetve kutató intézeteiben (Hadtörténeti Intézet; Stratégiai és Védelmi Kutató Intézet; Haditechnikai Intézet; HM HIEK, stb.) koncentrálódnak. A ZMKA PhD. programja ez idő szerint közvetlenül akkreditáció előtt áll.

A rendszerváltozással újjáépülő nemzetközi katonai kapcsolatok rendkívül erőteljes igényt támasztanak a korábbi féloldalas (kizárólag VSZ orientációjú) kapcsolattartás kondícióinak átépítése iránt. Ennek egyik fő iránya a tisztek nyelvi kvalifikációjának gyors és hatékony felzárkóztatása a követelményekhez.

A Magyar Honvédség elmúlt négy esztendejét összegző kiadvány így ír a nyelvtanulás iránt megnövekedett igényről: „A külkapcsolatok megváltozásával a Magyar

Honvédség szinte korlátlan lehetőségekkel rendelkezik a különböző országok hadseregeivel kialakítandó – a kölcsönös előnyökön, a bizalmon alapuló együttműködés terén. E kapcsolatok szélesedésének, gyors kiépülésének egyik akadálya éppen az idegen nyelvek ismeretének hiánya.”

A nyugati nyelveken kívül – figyelembe véve hazánk geopolitikai helyzetét, a szomszédos államokkal történelmileg kialakult kapcsolatokat, valamint a jelenlegi politikai és földrajzi realitásokat – új megvilágításba került a szomszédos országok népei nyelveinek tanítása is. Államközi és katonai kapcsolataink egyaránt szükségessé teszik ezen nyelvek tanítását is. A fentebb megfogalmazott igényeket figyelembe véve az elmúlt négy évben átalakult az akadémiai nyelvoktatás szerkezete. A legfontosabb változásokat az V. táblázat szemlélteti.

V. TÁBLA

Az idegen nyelvoktatásban részt vevők száma, 1990–1994

	1990	1991	1992	1993	1994
Angol	79	129	91	83	183
Német	48	94	47	27	92
Olasz	13	22	8	17	49
Orosz	13	4	3	19	41
Francia	17	29	13	12	30
Spanyol	–	14	6	6	23
Szlovák	–	–	–	10	23
Ukrán	–	–	11	16	23
Szerb-horvát	–	–	5	12	18

Forrás: ZMKA, Számítógépes Tanulmányi Információs Rendszer (SZTIR)

A táblázatból egyszerű számítással és ránézéssel levonható következtetések az alábbiak. 1990 óta 231%-kal növekedett a munka melletti nyelvtanfolyamokon angolul tanulni kívánók száma. A második legnépszerűbb nyelv a német. Az elmúlt négy évben a németül tanulók száma 1990-hez viszonyítva 191%-kal nőtt. Az 1992-es mélypont után az orosz nyelv ismét kezdi visszanyerni azt a helyet, amely a világpolitikában és a hazánkkal meglévő, többek között a katonai kapcsolatrendszerben játszott szerepe miatt megilleti. Tartós igény van a szomszédos országok népeinek nyelveit oktató tanfolyamokra. A nyelvvizsgát tevők számának növekedése hasonló bizonyítékkal szolgál. A VI. táblázatból megállapítható, hogy az akadémiai nyelvvizsgát tett hallgatók száma évről-évre jelentősen növekedett; jelentősen emelkedett a ZMKA Nyelvi Lektorátusán vizsgázók száma, elsősorban a szomszédos országok nyelveiből tehető nyelvvizsgák révén.

A nemzetközi kapcsolattartás másik fő iránya a részvétel a tiszti kvalifikációk továbbfejlesztését szolgáló külföldi képzési formákban. Ez mindeddig – forrásaink szűkössége miatt – zömében a NATO és az ENSZ különböző felajánlásai keretében történt, számszerűségeit tekintve az alábbi jellegzetességekkel: 1991. január 1-jétől napjainkig 435 fő vett részt, illetve jelenleg is folytat tanulmányokat tanfolyami

jellegű továbbképzések különböző formáiban, a VII. táblázat szerint (1994 májusi adatok).

VI. TÁBLA

Idegen nyelvvizsgát tett hallgatók száma, 1990–1994

	1990	1992	1993	1994
Angol	32	68	114	284
Német	9	30	73	179
Francia	–	24	24	34
Olasz	–	11	13	19
Szlovák	–	–	–	17
Spanyol	–	–	9	16
Orosz	41	4	15	14
Cseh	–	–	–	9
Ukrán	–	–	–	9
Szerb	–	–	–	7
Összesen	82	137	248	588

Forrás: ZMKA, Számítógépes Tanulmányi Információs Rendszer (SZTIR)

VII. TÁBLA

Külföldi tanfolyami továbbképzésen résztvevők száma, 1994

Ország	Befejezte	Még tanul
Egyesült Államok	69	18
Német Szövetségi Köztársaság	85	7
Franciaország	23	6
Anglia	21	6
Kanada	26	9
Svájc	10	1
Hollandia	25	–
Olaszország*	9	–
Belgium	4	2
Ausztria	15	2
Ukrajna	–	3
Oroszország	1	3
Cseh Köztársaság**	5	–
NATO	67	6
Norvégia	2	–
Svédország	2	–
Összesen	373	62

* hadijog

** ENSZ

A külföldi országokban tanulók közül vezérkari szintű képzésen 15 fő, törzstiszti felkészítésben 32 fő, alegység-parancsnoki továbbképzésen 53 fő. ENSZ, NATO, egyéb (védelemgazdasági, felderítő, nyelvi, stb.) tanfolyamokon 335 fő vett részt.

A bővülő lehetőségeket kihasználva katonai tanintézeteink nyelvtanárai közül többen anyanyelvi környezetben (USA, NSZK, Franciaország, Anglia) vett részt módszertani továbbképzésen. Harminc fő részére pedig a British Council Nyelvképző Központ (Budapest) biztosított kététhes továbbképzési lehetőséget, melynek költségeit az Angol Védelmi Minisztérium fedezte.

A tisztek kvalifikációjának nemzetközi összehasonlíthatóságát nem utolsó sorban az informatikai képzettségük, a komputerizációra való alkalmasságuk mutatja. A Magyar Honvédség keretében számos helyen folyik informatikai oktatás, a szervezetszerű formák közül kiemelkedik azonban a ZMKA lényegében valamennyi képzési szintjén évi 20–60 óra időtartamra – szaktiszték esetében pedig speciális tematika szerint – folytatott szisztematikus informatika-képzés. Ez a képzés lényegesen kisebb hatókörrel az 1970-es évek elejétől folyamatosan fennáll, azonban a mai modern PC rendszerben csak a nyolcvanas évek közepétől működik (VIII tábla).

VIII. TÁBLA

Az informatikai képzésben résztvevők száma

Év	1990	1991	1992	1993	1994
Fő	279	290	491	465	374

A képzésen belül kiemelkedő a vezérkari tanfolyam hallgatói számára nyújtott „vezetői informatika-alkalmazás” jelentősége. Ez ugyanis alapvető feltétele a hazai védelmi vezetési rendszerek NATO kompatibilis fejlesztésének.

A tisztikar edukációs minősége szempontjából minden bizonnyal a legradikálisabb módosulást hozza az a folyamat, amelynek keretében az új felsőoktatási törvény által egységesített felsőoktatás intézményrendszerébe egyetemként (főiskolai karokkal) akkreditáltatja magát a Zrínyi Miklós Katonai Akadémia (az új struktúrájú intézmény tervezett elnevezése: Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem).

A már elkezdődött átépítés keretében egyszerre történik meg az új európai standardokkal jellemezhető felsőoktatási szektorhoz illeszkedő oktatási szervezeti és tartalmi struktúrák kiépülése, illetve a megváltozott kormányzati és gazdasági szükségletektől vezérelt szerkezeti-alárendeltségi racionalizálás, egységesítés, integráció, illetve létszám-optimalizálás.

Az új európai standardokkal jellemezhető hazai felsőoktatási szektorhoz illeszkedő katonai felsőoktatási intézményrendszer a következő lépések megtételével kívánja (korszerűsítve) biztosítani a tiszti pálya továbbra is diplomás pályának számító kontinuitását.

Az új struktúrában két egyetemi karral (Hadtudományi Kar, illetve Vezetés- és Szervezéstudományi Kar) és két önálló főiskolai karral rendelkező egyetem épül ki, amely egyetemi autonómiával és a HM tárca felügyelete mellett működik; átjárásos

rendszerben végzi az oktatást s a kutató tevékenységet; a hazai felsőoktatási és tudományos rendszer integráns részeként rekrutálja hallgatóit és oktatóit, illetve végzi a tudományos minősítést; a Honvéd Vezérkarral szoros kapcsolatot tart fenn, a kikerülő tisztek katonai szakmai minőségére vonatkozó elvárások megfogalmazásában annak szerepét elismerve (de az értelmiségi minőségek, illetve az elvárások realizálása tekintetében az egyetemi autonómia szerint eljárva), a hadrendi elemként besorolás megszüntetésével.

Az ország jelenlegi gazdasági helyzetében illetve a kormányzati munka korszerűsítése keretében megfogalmazott követelmények figyelembe vételével az új Nemzetvédelmi Egyetem struktúrája úgy épül ki, hogy a minőségi átalakulás kötelező változtatásai mellett szerkezeti-vezetési-létszámracionalizálás is végbemenjen. Ennek keretében csökkenteni kívánjuk a katonai felsőoktatási intézmények, s ezzel együtt a vezető-irányító apparátusok számát (a jelenlegi négyről kettőre); az oktató-hallgató létszamarányt közelítjük a hazai, illetve nemzetközi standardokhoz; az oktató-kutató szektort elválasztjuk az infrastrukturális működésbiztosító szektortól, ily módon biztosítva az utóbbi katonai rendszerbe ágyazódását illetve az előbbi működési autonómiáját; a korábbi vezérkari alárendeltség alól az egyetem oktató-kutató-tudományos minősítő szektora a HM tárcafelügyelete alá kerül. A prognosztizált lépések már elkezdődtek, az akkreditációs folyamat elindult. Ez idő szerint e folyamat lezárulása 1998-ra tehető.

SZABÓ JÁNOS



MENTOR

KÖNYVESBOLT

1051 Budapest, Dorottya u. 8.

Tel.: 06 (1) 266-9184

Nyitva: H-P 11-18 óráig.

AZ ELITOKTATÁS JELENTÉSVÁLTOZÁSA

A FELSOÓKTATÁS ESETE

ETANULMÁNY AZT VIZSGÁLJA, HOGY MI MÓDON NYER új jelentést Magyarországon az elitoktatás a rendszerváltozás időszakában. A vizsgálódás tárgyát a magyarországi felsőoktatás működése szolgálja. A tanulmány megközelítésmódja nem azonos a közkeletű feltevessel, miszerint az oktatás elitjellegét az „alacsony társadalmi státusú” („népből származó”, „hátrányos helyzetű”, „kisteleplélési” stb.) egyének bejutási lehetőségei minősítik. Bár 1990 óta e vélekedés a legmagasabb közéleti fórumokon is teret nyert (lásd pl. a népi kollégiumok újraindításának makacsul ismétlődő államfői és pártpolitikus felvetését), a tanulmányíró eltérő módon közelítette meg a kérdést. Feltételezésében nem egyszerűen az oktatási rendszer belső és külső szelekciós mechanizmusainak erősebb vagy gyengébb működéséről van szó, hanem a *szelekció szempontjainak és mintáinak* változásáról.

A tanulmány megközelítésében elitoktatásként határozódik meg minden olyan képzés, amely (formájában és tartalmát illetően) arra szolgál, hogy tanulóit az adott társadalom legkedvezőbbben pozícionált csoportjaiba juttassa el. A társadalomtudományokon belül használatos különböző elit-meghatározásainak problémáitól eltekintve az oktatáskutatáson belül elsősorban az elitnek minősülő tudásanyag iskolai megjelenése és a szelekció mintáinak érvényesülése képezheti külön vizsgálódás tárgyát.

Az elitoktatás két lehetséges közkeletű értelmezése – általában heurisztikus megfogalmazásban – az oktatás *minőségére* és *hozzáférhetőségére* vonatkozik. A közbeszédben egyaránt elitként értelmeződik az oktatás, amely kiemelkedő színvonalon zajlik: ami tehát „azért elit, mert tudományosan a legjobb”. Ugyancsak ilyennek minősülhet a zárt oktatás: ez „azért elit, mert csak a társadalmi értelemben odavalók számára hozzáférhető”. Elképzelhető olyan értelmezés is, amely a kiemelkedő minőséget és a zártsgot *együttesen* használja a fogalom leírására: ekkor a képzés „azért elit, mert csak a legtehetségesebbek részesülhetnek belőle”. A tanulmányban az oktatási minőségre összpontosító megközelítés *akadémikus*, a zártsgot kiemelő *exkluzív* (kizáró), a kettőt ötvöző pedig *meritokratikus* (érdemalapú) fogalomhasználatként jelenik meg. Mindhárom bevett fogalomhasználat közös jellemzője, hogy szemlélete elsősorban a bejutottakra irányul. Lehetséges azonban egy olyan *felhasználói* elit-meghatározás is, amely a diplomásokat alkalmazó (magas presztízsű) munkaadó szempontjából minősíti a képzést: ekkor egy oktatás „azért elit, mert legjobban képes kielégíteni a piaci-munkaadói követelményeket”.

A fenti négy fogalomhasználat magyarázóerejének tanulmányozása érdekesítő és indokolt lehet a tömegoktatási rendszerek időszakában is. Különösen igaz ez a

magyarországi felsőoktatásra, amely az 1990-től megkezdődő demokratikus átalakulás nyomán anélkül lépett az eltömegesedés útjára, hogy az elitoktatásról bármilyen átgondolt szakértői vagy közbeszéd alakulhatott volna ki. A magyar felsőoktatásban léteznek *önmagukat* egyértelműen „elitnek” minősítő intézmények (ilyen pl. az ELTE), de egyetlen intézmény sem mutatott eddig hajlandóságot a világtudomány követelményszintje szerinti következetes önértékelésre.

A tanulmány kiinduló feltételezése, hogy Magyarországon is változóban vannak az elitoktatás megjelenési formái. A jelentésváltozás – a kiinduló feltételezés szerint – a nyugati tömegoktatási rendszerek mozgását követve az *exkluzív-akadémikus-meritokratikus-felhasználói* irányban zajlik Magyarországon.

Ezen feltételezések igazolása megköveteli az 1990 előtt használt elitfogalom feltárását, valamint az átalakulás során érintett felsőoktatási intézmények és mechanizmusok vizsgálatát. A tanulmány nem támaszkodik a hallgatók társadalmi rétegződését vizsgáló empirikus adatokra. Ilyen országosan összesített adatok jelenleg nem léteznek, a helyenként felvett adatok pedig használhatatlanok az átalakuló magyar társadalom értelmezésére (fogyasztási szint helyett bizonytalan csoport ill. rétegdefiníciók alapján sorolják be a megkérdezetteket). Végül, de nem utolsósorban, a tanulmány fókuszában *nem* társadalmi csoportok esetleges és időleges felsőoktatási elhelyezkedése, hanem az elhelyezkedést hosszútávon is meghatározó intézmények és mechanizmusok állnak.

A tömeg-felsőoktatás és az elitképzés kapcsolódásának elméletei

A születéssel járó kiváltságokat nem elismerő modern társadalmakban – a gazdaságban felhalmozható vagyon mellett – az oktatás csatornáit nyújtanak tömeges lehetőséget a társadalmi felemelkedésre. Egyes kutatók e funkciónak kiemelkedő jelentőséget tulajdonítanak: Arrow „szűrő-elmélete” pl. a felsőoktatás oktatási funkcióit *elhanyagolható* jelentőségűnek ítéli a társadalmi szelekcióhoz képest (*Arrow pp. 193–216.*). A modern oktatási rendszerek kialakulását követően – itt nem részletezendő okok miatt – az oktatás kiterjedésének, bővülésének máig megállíthatatlannak tűnő folyamata indult el (*Archer 1988*). Először az alapfokú, majd a középfokú oktatás vált tömegessé, 1945 után pedig a nyugati felsőoktatási rendszerek is kinyíltak a továbbtanulni vágyók előtt. A folyamatot leíró Martin Trow klasszikus besorolása szerint elit (értsd: zárt) felsőoktatás az, amely egy korosztály 15%-ánál kevesebbet fogad be, 15% felett tömeg-felsőoktatásról, 50% felett pedig egyetemes (universal) felsőoktatásról beszélhetünk (*Trow p. 7.*). Az eltömegesedés és a tömegoktatás működése nehezen értelmezhető folyamatok. George Bereday alapvető tanulmánya három pontban összegzi az eltömegesedés nyomán felülvizsgálendő hagyományos megközelítéseket (*Bereday 1973*). Először is, a felsőoktatás kinyílása és a gyors expanzió *nem jár szükségszerűen együtt* minőségromlással – egy rövid átmeneti időszakot leszámítva. Másodszor, modern piacgazdaságban *nem szükséges* feltétlenül gazdasági igényekhez kötni a felvételi mutatókat, mert az álláshelyek folyamatosan emelkedő képzettségi előírásai újabb és újabb képzési szükségletet váltanak ki.

Harmadszor pedig a tömegoktatás arra az alapfeltevésre épül, hogy *szinte mindenki* oktatható; így a szelekció helyett a felzárkózás és a differenciálás kerül előtérbe. Az eltömegesedés folyamata – a tanulmány szempontjából – négy új felsőoktatási modellt hívott életre (erről más összefüggésben: Clark 1983; Cerych & Sabatier 1986).

Az amerikai rendszer *horizontális és vertikális differenciációval* válaszolt a kihívásra: egyrészt kiépültek a kutatást nem folytató, teljesen nyitott liberal art college-ok és community college-ek, másrészt az egyetemi oktatáson belül is megjelentek a képzési szintek; a korábbi elitoktatás a graduate és a postgraduate szintre tolódott fel. (Az intézményen belüli innovációk, mint pl. a kreditrendszer, a tutori képzés, a hallgatói tanácsadás leírása önálló tanulmányt igényelne). A közép-európai tájékozódó számára fontos tény, hogy a differenciálódás demokratizálódással járt együtt, a tömegek számára nyitott college-ok és undergraduate programok – elvben – átjárhatók a továbbtanulni kívánók számára, és képzésükhöz – a John Dewey nevéhez fűzhető – „general education” elmélete, valamint fejlett oktatási módszertan társul (Hayhoe pp. 291–321.).

A nyugat-európai modellben az egyetemi oktatás nem volt képes befogadni az új tudásterületeket és hallgatótömegeket, ezért alacsonyabb presztízsű, szorosan szakképző funkciójú *új intézménytípusba*, a főiskolákba (Fachhochschule, polytechnic) irányították a felvettek jórészét (lásd pl. Györgyi 1995). Ez egyrészt ugyan segített az egyetemek exkluzív jellegének megőrzésében, ám a problémát nem oldotta meg, hiszen az antidemokratikus szellemű, szakmailag is megalapozatlan fejlesztések nyomán a főiskolák is akademizálódással (a tanulmányi idő nyújtása, tudományos jellegű képzés erőltetése, kutatási tevékenység szimulálása stb.) próbálták meg növelni presztízsüket. A változások ütemére jellemző, hogy a horizontális és vertikális differenciáció folyamata a 90-es években is lassan halad: számos nyugat-európai állam az ezredfordulón próbálja bevezetni a Bachelor fokozatot adó képzési szintet egyetemein. A demokratizáció és professzionalizáció keverékeként leírható differenciálódási folyamat sok szempontból ellentétes az európai akadémiai kultúrával, a tömegesedést elutasító filozófiai műveknek e kontinensen könyvtárnyi irodalma van (Setényi 1992). A kelet-ázsiai modell lényegében a nyugat-európai fejlődést követte, azzal a különbséggel, hogy az alacsony presztízsű tömegintézményeket kétes minőségű magánvállalkozások hozták létre (Hayhoe 1995).

A *káoszmodellben* (amely különösen a latin rendszerekre jellemző, de számos nem európai országban is megtalálható) a felsőoktatás a funkcionális differenciációra való képesség megszerzése nélkül őrizte meg az exkluzív oktatást és élte át a gyors tömegesedést. Ennek következtében a felduzzadt tömeg egyetemeken helyenként komoly színvonalromlás következett be, ami példátlanul magas lemorzsolódással és egyfajta proletarializálódott „hivatásos hallgatói életforma” látványos megjelenésével járt együtt (Clark 1983; Tóth 1995). Középtávon azonban ebben a modellben is kialakul a hagyományos elitképzés, a felsőoktatás rendszeréből való *kimenekülés* segítségével. Ez országonként a legváltozatosabb intézményi formákat öltheti.

A közép- és felsőfokú oktatás hagyományos kapcsolódásának problémái

A középfokú és felsőfokú oktatás kapcsolódása minden modern oktatási rendszer stratégiai fontosságú területe. Századunk végén a legnagyobb oktatási megtérülést a felsőfokon eszközölt egyéni beruházás nyújtja, ugyanakkor a középfok végén kerül sor a munka világába való belépésre is. (A nem teljes értékű középfokú végzettséget nyújtó szakmunkásképző programokat – jelenlegi súlyuktól függetlenül – mint *eleve versenyhátrányos* végzettséget adó intézményeket leválaszthatjuk az elemzés szorosan vett tárgyáról.) Ez tehát az a terület, ahol az oktatás szűrő, szelektáló funkciói leginkább megjelennek. E funkciók tömegdemokráciák és tömegoktatási rendszerek keretei között állandóan vitatott és változó formában érvényesülnek, nem csoda hát, hogy a kortárs oktatáspolitikai viták középpontjában állnak világszerte.

A hazai elemzések és viták egyik meghatározó jellemzője az a tény, hogy a kapcsolódás funkcióit és napi működését egy *hagyományos* fogalomkészlettel (és a mögötte élő hiedelemrendszerrel) írja le az elemzők többsége, miközben (ettől függetlenül, visszhangtalanul) az elmúlt években olyan adatok váltak ismertté, melyek megkérdőjelezik a hagyományos megközelítés érvényességét.

Az 1990 előtti Magyarországon a középfokú és a felsőfokú oktatás hagyományos kapcsolódását a jól átlátható, központilag szabályozott működés és a belőle fakadó problémák *oktatáson kívüli* módszerekkel történő kezelése jellemezte. Már a középfok működése is mereven kettéválasztotta a szakképzést és az általános képzést. Az előbbi az államilag ellenőrzött és mesterséges hiánnyal küzdő munkaerőpiac számára termelt szakmunkásokat, az utóbbi pedig a mesterségesen szűk bemenetű felsőoktatásba irányított felvételizőket. A szakképzés mennyisége és minősége az állami szektor érzéketlensége (és más, itt nem részletezendő okok) következtében lényegében nem okozott közvetlenül és rövidtávon kezelhetetlen politikai konfliktusokat; a felsőoktatási férőhelyek hiányát pedig politikai eszközökkel kezelték a korabeli kormányzatok. (Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy a felsőoktatási hiány és kiszorulás középosztályi érdekeket is sértő jelenségének kritikája mellett is *legitimnek* bizonyult a tárgyi tudásanyagot mérő, elitista felvételi vizsga intézménye.) A két szektor között elhelyezkedő szakközépiskola funkciója tisztázatlan maradt: felsőoktatási küldetését nem tudta kibontakoztatni, munkaerő-piaci képzése pedig nem illeszkedett a hazai nagyvállalati munkaszervezethez. A középiskolai évek után második lehetőséget nyújtó felnőttképzés rendszere pedig – néhány hagyományosan zárt szakma továbbképzési rendszerét leszámítva – nem épült ki.

A középfokú és felsőfokú oktatást jelenleg két intézmény (az *érettségi és a felvételi vizsga*) és egy eljárás (a *felvételi keretszámok* – 1990-től „*irányszámok*” – *meghatározása*) integrálja, kapcsolja össze közvetett módon a felsőoktatásba való tényleges bejutással. A két vizsga különválása jól mutatja, hogy a közép- és felsőfok között semmilyen tartalmi harmonizáció nem létezik. Az intézményesült minőségbiztosítás hiánya miatt állandósult a „beszállító” és az „átvevő” közötti bizalomhiány, így

az egyetemek egyrészt a gyakorlóiskolák és az elitgimnáziumok hálózatán keresztül biztosították maguknak az akadémiai szempontok szerint képzett és szocializált hallgatói utánpótlást, másrészt folyamatosan bírálták a *mainstream* középiskolák oktatómunkájának „színvonalcsökkenését”. (A felvételi vizsgákon tudatlannak bizonyult jelentkezők munkáinak elrettentő célú publikálása valóságos sajtóműfajjá lett.)

I. TÁBLA

A felsőoktatásba felvételizők a középiskola típusa szerint, 1990–1994

Év	Összes felvételiző (n)	Gimnáziumi érettséggel (%)	Szakközépiskolai
1990	15 469	71	27
1991	22 221	68	30
1992	26 072	66	31
1993	30 995	65	33
1994	32 891	64	33

Forrás: OFFI (1985–1994). Felvételi vizsgák a felsőoktatási intézményekben. OFFI, Budapest, 1995.

Az integrálatlanság következtében az érettségi – eleve kevert – funkciói tisztázatlanul éltek egyazon eljárás keretei között. (Az érettség *belül* „kಿದifferenciálódó” ún. közös érettségi/felvételi eljárás már egy fokozatos változás eredménye.) Az érettségi jelenleg egyszerre látja el a következő funkciókat:

- lezárja a felső középfokú tanulmányokat,
- teljesítményt mér,
- jogosulttá tesz felsőoktatási felvételi vizsgára való jelentkezésre,
- egyfajta társadalmi szertartásként belépést jelent a helyi középiskolai létbe.

A felvételi vizsga egy hosszú szocializációs és szelekciós folyamat (a lényegében gimnáziumokra szűkített előképzés és a gimnáziumi évek teljesítményének beszámítása a pontrendszer segítségével) végpontjaként működik. Tartalmi értelemben az oktatásügy és az iskolafelhasználók egyetlen más szereplője sem jelenik meg benne, kizárólag *felsőoktatási intézményi* érdekeket szolgál: az elitegyetemeken az *undergraduate* jellegű tudásanyag középfokra való lenyomását és a – jelentős oktatói munkamegtakarítást lehetővé tevő – *graduate* szakasz azonnali erőltetését az ún. „felsőfokú követelményrendszer” segítségével. (Az amerikai egyetemeken nyitottsága és az ottani *undergraduate* szakasz tagadhatatlan felzárkóztató jellege a hazai felsőoktatási tréffalkozások tárgya, a magyarországi intézményi önbecsülés fontos eleme.) A nem elitegyetemeken és főiskolák esetében (jórészt válságos profilú, kevés karú intézményről lévén szó) a felvételi vizsga eredetileg az akadémikus, egyetemi követelményrendszer presztízsokokra visszavezethető utánzását jelentette – azzal a különbséggel, hogy a ponthatárok *post festa* megvonásával a diszfunkcionális vizsgán gyengén teljesítőket is felvehették. Ezt az utólag nyitó gyakorlatot korábban a műszaki oktatás és a pedagógusképzés társadalompolitikai funkciója indokolta (az egyetlen viszonylag elérhető képzés volt a *numerus clausus* vezérelte rendszerben).

Jelenleg az intézményi túléléshez szükséges hallgatólétszám megtartása eredményezi ezen gyakorlat túlélését, azzal a különbséggel, hogy a nyitás gyakran a felvételi elé helyeződik ún. mentességek tömeges kiadásával. A felsőoktatáson kívüli érdekelték távollétében mozgásképtelen felvételi rendszert jól jellemzi, hogy a mindenáron nyitásra kényszerülő, *köztudottan* gyenge színvonalú és alacsony presztízsű felsőoktatási intézmények sem az akadémikus felvételi vizsga tartalmának újragondolását kísérelték meg, hanem az eredeti vizsgát *fenntartva* szélesítették ki a különböző vizsgamentességi jogcímekkel felvehető hallgatók körét.

Az MKM által 1995-ben kiadott felvételi rendelet – itt nem részletezendő elemei mellett – egy deregulált rendszert hozott létre, amely – a közoktatás-politika törekvéseitől teljesen függetlenül – a felsőoktatási intézmények hatáskörébe utalta át a felvételi vizsga tartalmi és adminisztratív felelősségét. Ez kedvez a jelenlegi állapotok továbbélésének.

Az új kapcsolódás felé: az átalakulás folyamata

A középfokú oktatás átalakulása vertikális és horizontális értelemben is megkérdőjelezte a hagyományos kapcsolódás funkcionalitását.

Vertikálisan a szakképzés egyre feljebb tolódik; az 1993. évi közoktatási törvény a 10. osztályig általános képzést ír elő, amit a tervezett alpműveltségi vizsga tovább erősítene. A nem felzárkóztató, korrekciós jellegű szakképzés egyre inkább a hagyományos iskolarendszeren kívülre kerül, és ez egyezik a dinamikus munkaerőpiac általános, jól konvertálható ismereteket és készségeket igénylő jellegével.

Horizontális értelemben pedig a „zsákutcás”, munkanélküliséggel fenyegető szakmunkásképzés gyors leépülése a gimnáziumi és szakközépiskolai szintű programok terjedését teszi lehetővé. (Az átalakulások ösztönzőiről és minőségéről itt nem értekezem.) 1990/91-ben a 14–17 éves korosztályok 42%-a tanult érettségire adó középiskolában, 1992/93-ra ez az arány 49%-ra nőtt. 1989/90 és 1993/94 között a gimnáziumi osztályok száma 683-mal, a szakközépiskolai osztályoké pedig 1465-tel nőtt. (A gimnázium esetében a szerkezetváltás hatása is beleértendő az adatokba.) (Bessenyei pp. 3–5.).

Mindezek következtében a felsőoktatásra a korábbi évtizedeknél erősebb továbbtanulási kényszer nehezedik majd. Ez egyrészt a középfokról felfelé húzódó demográfiai csúcs miatt van így, másrészt az általánosan képző középiskolák kibocsátása nőtt meg 1990 óta, harmadrészt pedig a demokratizálódással megszűnt a *numerus clausus* rendszer társadalmi legitimitása. Az 1990–1995 közötti időszakban – több idevágó gazdasági elemzés szerint – a fizikai munkások és diplomások közötti jövedelmi olló tovább nyílt; a munkaerőpiacilag értékes programokon történő diplomaszerezés minden korábbinál jobb egyéni befektetésnek bizonyult.

Ugyanakkor a szerkezetváltás következtében a legtöbb jó minőségű érettségire kényszerítő gimnázium kibocsátása csökkent. Ez az általános képzés expanziójával párhuzamosan azt jelenti, hogy a jövőben az érettségik egyre növekvő hányada „gyenge minőségű” képzés eredménye lesz – legalábbis a hagyományos minőségfelfogás

szerint. Ez a tény mind a felső közép fok, mind pedig az undergraduate fok képzésének újragondolását kívánja meg.

Az átalakulási folyamat mögött viszonylag megbízhatóan jelezhető társadalmi átalakulás is megfigyelhető. A piacgazdaság kiépülésével a piaci viszonyok között mobilizálódó „új középrétegek” olyan továbbtanulási igénye jelent meg, amely ötvözni kívánja a szakképzés gyakorlati és rövid idejű jellegét az általános képzés presztízsével és folytathatóságával. Egy Békés megyében folytatott vizsgálat eredménye szerint (Junghaus 1995) a megyei középiskolás korosztály reprezentatív mintája a következő továbbtanulási igényeket jelezte:

- az érettségi ma már nem elegendő egy jó munkahely megszerzéséhez,
- a felsőoktatásba való bejutás mellett a posztsekundér képzés is vonzó,
- a képzést az adott végzettség piacképessége minősíti,
- a piacképes képzések esetén a tandíj, távoktatási formák, bejárás terhei is vállalhatók a többség számára.

Mindez megkérdőjelezte a közép fok és felső fok kapcsolódását biztosító érettségi és felvételi vizsga eredeti formáját is. A valódi problémát elsősorban az jelenti, hogy miközben a két szektor átalakulásban van, 1990–1995 között nem fogalmazódott meg állami politika a kapcsolódás átalakítása érdekében.

Az új kapcsolódás intézményesülése: stratégiahiány és önkorrekciós mechanizmusok

A stratégiahiány jelenleg három értelemben vetődik fel a rendszerben. Először is, sem a közoktatásban, sem pedig a felsőoktatásban nem jött létre olyan oktatáspolitikai, amely a két szektor korábbi kapcsolódásának átalakítását célozta volna. (A Nemzeti Alaptanterv koncepciójához kapcsolódó kétszintű érettségi – beleértve a második szint standardizálását is – egyelőre szakértői javaslat, kormánypolitika szintjén operacionalizált változata még nem jelent meg a nyilvánosságban.)

Különösen erősen érzékelhető a stratégiahiány hatása a felsőoktatás és közoktatás (valamint a szakképzés) fejlesztési elképzeléseinek összehangolatlanságából. A Nemzeti Alaptanterv jelenlegi koncepciójából következő felvételi, oktatás-differenciálási és pedagógusképzési konzekvenciák, vagy az expanzió szabályozásának igénye (pl. egyes programok visszafogásának szükségessége) egyelőre *semmilyen* formában nem jelentek meg a felsőoktatási szféra tervezőinek, politikaformáló csoportjainak gondolataiban. A stratégiahiány következtében az oktatási rendszerben akadálytalanul fogalmazódhatnak meg olyan részpolitikák, és látszólag szektorális érdekeltségű döntések, melyek az egész közép fok és felső fok kapcsolatrendszerében értelmetlenek. Ilyen pl. a Nemzeti Alaptanterv koncepciója, az 1993. évi felsőoktatási törvény felvételi követelményt szabályozó része. Ennek a helyzetnek a legfrissebb terméke az MKM 1995-ben kiadott felvételi rendelete, amely közoktatási részvétel nélkül, technikai problémává egyszerűsítő megközelítéssel szabályozta újra a felsőoktatásba való bekerülés feltételrendszerét. A stratégiahiány következtében a rendszer különálló elemei az átalakulás nyomán jelentkező problémákat egymástól elszigetelt módon kísérik meg megoldani.

Az expanzió bázisa: az egységesülő felső középfo

A közép fokú oktatás területén az általános képzés expanziójával ellentétes folyamatok is megindultak. Az ún. szerkezetváltás folyamata azzal az eredménnyel járt, hogy az évfolyamok számának növekedésével csökkent a jó minőségű középiskolák kibocsátása. Ez elsősorban az olyan településeken okoz gondot, ahol a jó minőségű, felsőoktatásba vezető utat egyetlen vagy néhány hagyományos gimnázium férőhelyei biztosították. Ezekben a területeken a felsőoktatásba való bejutást lehetővé tevő érettségi megszerzésének esélyei *romlottak* 1990 óta. A szerkezetváltás kérdése 1990 óta ideológiai viták tárgya, a váltást kikényszerítő okok decentralizált oktatáspolitikai rendszerekhez illő kezelésének eszköztára a mai napig nem alakult ki.

A szakképzés területén a MüM 1993-ban a közoktatási törvényalkotást „követő”, ahhoz igazodó megközelítést választotta. Ez a viszonylag passzív politika azt eredményezte, hogy a szakképző szektor nyilvánvaló átalakulási kényszere ellenére 1995-ben is *nyitott* az átalakulás útja. A szakképző szektor a differenciálódás következtében szétfűzredezett. A 10 osztályos általános képzés és a szakképzés „felcsúsztatása” két fontos következménnyel jár a felsőoktatás szempontjából: egyrésztől kialakulhat egy általános és szakképző elemekkel dolgozó, továbbtanulásra felkészítő *felső középfo*, másrésztől az ún. világbanki szakközépiskolai modellnek kiváló lehetőséget kínál a posztsekundér képzési sávba történő belépésre és egyfajta félfelső fokú intézménnyé (angol megfelelője a *college of further education*) alakulásra. Különösen a vegyes programokkal dolgozó középiskolák esetében várható, hogy a korábban mesterségesen, iskolatípus szerint szétválasztott programok fokozatosan egységesülő, egyéni választásokat is lehetővé tevő felső közép fokú oktatási kínálattá alakulnak át.

A felsőoktatás öröklött hierarchiája

Az 1990-ben hatalomra került demokratikus kormányzat a nyugat-európaiaktól eltérő jellegzetességeket felmutató felsőoktatást és bejutási hagyományt örökölt. Magyarországon a felsőoktatás expanziója már az 1920. évi XXV. törvényt (numerus clausus) követően is elakadt. A törvény a világon először állapított meg felvételi kontingenseket az állami intézmények karai számára (*Ladányi p. 486.*). Bár a gazdasági világválság hatására más államok intézményei is korlátozták a felsőoktatás kinyílását, az 1945 utáni nyugati fejlődés visszafordíthatatlannak bizonyult.

Magyarországon a kommunista hatalomátvételt követő években látványos, felülről irányított felsőoktatás-fejlesztés történt. Az állami finanszírozás teljesítőképességének megrendülését követően, 1952-től fokozatosan befagyasztották a felvételi keretszámokat. Az ezt követő évtizedek felsőoktatás-politikai vitái – irányuktól függetlenül – már egy olyan szocialista feltételrendszerbe illeszkedtek, amely eleve kizárta a látványos bővülés esélyét. A felsőoktatás magyar modellje a szovjet és kontinentális rendszerek elemeit ötvözte: az új hallgatótömegek jórészt a főiskolákra, az egyetemektől szigorúan elválasztott, csak szakmai kimenettel bíró intézményekbe irányították. Az oktatás tartalmát erőteljesen szakmásították, az államosított

és központilag tervezett gazdaságban funkciótlan bölcsészképzést pl. a tanárképzés felfuttatásával szorították vissza. Viszonylagos nyitottságával két képzési terület vált a sajátosan modernizálódó társadalom leginkább elérhető továbbtanulási útjává: a pedagógusképzés és a mérnökképzés alacsonyabb presztízsű ágai. E két képzési terület részesedése világviszonylatban is példátlanul magasnak volt mondható. Elit-oktatás – a többi szovjet rendszerhez hasonlóan – *exkluzív* értelemben létezett: határait a kommunista rendszer kiváltságos igazgatási feladattal felruházott szűk értelmiségszükséglete és a hazai szellemi erőforrások egyoldalúan Budapest-központú elhelyezkedése jelölte ki. Az exkluzivitás mértéke pontosan mérhető volt a felsőoktatási férőhelyek *hiányával*.

A fenti rendszer 1990-ben bekövetkezett hitelvesztésén túl belső szerkezeti folyamatok is hozzájárultak a szovjet-kontinentális modell válságához. A spontán módon beinduló differenciáció következtében enyhült az egyetem/főiskola mesterséges elválasztottsága. Az intézmények egyre inkább eltérő szintű programok gyűjtőhelyévé váltak. A főiskolák presztízs-növelő erőfeszítései (academic drift) következtében képzésük megnyílt, egyre inkább tudományossá lett. Ugyanakkor megjelentek a munkaerőpiaci kötődésű, rövid ciklusú (posztszekundér) képzések. A jelzett problémák kezelése a az 1990-es demokratizáció és a fokozatosan beinduló expanzió *kapcsán* került be a felsőoktatás-politikába.

A felsőoktatás: az expanzió és szerkezete

A felsőoktatás befogadóképességét illető változások nagymértékben meghatározták a fentebb leírt változások értékét. Ha pl. a felsőoktatás expanziója oly mértékű lett volna, hogy a *numerus clausus* rendszerből nyitott rendszerre alakult volna át, akkor a közép- és felsőfok kapcsolódása – az elavult intézmények és eljárás ellenére is – problémamentessé válhatna. Az 1990 óta lezajlott expanzió három fő tapasztalata azonban a kapcsolat átalakítását teszi szükségessé a következő okokból:

- az 1990-től 1995-ig tartó komoly erőfeszítések ellenére is csak szerény mértékben sikerült növelni a hallgatólétszámot, becslések szerint 11%-ról 17%-ra nőtt az egy adott korosztály felsőoktatási részvétele,
- eldőlt, hogy a magyar felsőoktatás egyetemi szektora középtávon *nem* lesz képes, és nem is hajlandó teljesen nyitott bekerülést biztosítani az érettségizetteknek; különösen a nyitással járó munkatöbblet elfogadhatatlan a közalkalmazotti jogállásba zárt oktatói állománynak,
- a felsőoktatás leginkább megnyíló programjai jórészt túlélésért küzdő, munkaerőpiaci értelemben elavult képzést kínálnak; az expanzió szerkezete rendkívül *egész-ségtelen*.

A közép- és felsőfok kapcsolódása szempontjából meghatározó felsőoktatás befogadóképessége a nappali tagozaton kb. egy főiskolányi hallgatóval bővült, a módszertani megújulást és munkabefektetést igénylő esti oktatás lényegében leépült, míg a levelező képzés az illegálisan megjelenő tandíj miatt a többenél dinamikusab-

ban bővült. Összességében azonban a felsőoktatásba jelentkező korosztályok bejutási esélyei nem nőttek a 80-as évekhez képest számottevően (*Neuwirth p. 415.*).

II. TÁBLA

Az elsőéves hallgatók számának növekedése 1989–1994

Tanév	Nappali	Esti	Levelező	Összes
1989/90	20 204	1 651	8 306	30 161
1990/91	22 662	1 753	7 652	32 067
1991/92	25 385	1 299	6 472	33 156
1992/93	30 192	1 323	8 355	39 870
1993/94	35 005	1 621	12 989	49 615

Forrás: MKM Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás, 1985–1994, MKM, Budapest

III. TÁBLA

A felsőoktatásba jelentkezők felvételi aránya 1986–1994 között (%)

	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994
A felvettek	36,0	35,8	40,0	39,8	41,2	44,0	44,1	42,2	38,5

A fenti adatok valószínűsítik, hogy az állami felsőoktatás, különösen pedig annak egyetemi szektora a közeljövőben nem kerül expanziós nyomás alá. A bináris szerkezet az 1993-as felsőoktatási törvény ellenére is tovább erodálódik, a horizontális differenciáció kiteljesedik a posztsekundér és a doktori képzés intézményesülésével. Hogy az új feltételrendszer közepette milyen oktatási tartalmakkal és milyen szerkezeti megoldások között helyezkedik el az elitoktatás, valamint milyen értelmezése válik mérvadóvá, még nyitott kérdés. 1995-ben csupán mikroszintű megfigyelések alapján lehet megfogalmazni néhány feltételezést.

Az új elitképzés kialakulása a felsőoktatásban: mikroszintű folyamatok

Kassie Freeman 1994-es magyarországi kutatása (*Freeman 1995*) az elitoktatás ártelmeződésének mikrofolyamatait mutatja be a gazdasági képzésben. A kutatás a hazai felsőoktatás és 13 multinacionális, a gazdaság egészét reprezentáló profilú cég viszonyát vizsgálta. Tanulása szerint az oktatás elitté minősítése ebben az összefüggésben már *nem* a középiskolából a felsőoktatásba való átmenet idején, hanem az elhelyezkedéskor történik. Érthető ez, hiszen a magyar gazdaság elitszektora jelenleg elsősorban a kimenetnél képes érvényesíteni elvárásait. A megkérdezett cégek az elhelyezkedésre legjobban felkészítő oktatást nyújtó intézményeket a következőképpen rangsorolták (*Freeman p. 11.*):

- A Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetemet 9 első és 3 második választásként,
- A Budapesti Műszaki Egyetemet 3 első és 2 második választásként,
- a fenti intézményeket a Pénzügyi és Számviteli Főiskola, a Külkereskedelmi Főiskola és a Kereskedelmi és Vendéglátóipari Főiskola követte.

Nyilvánvaló, hogy a fenti cégek számára az elhelyezkedésre legjobban felkészítő oktatás volt azonos az elitképzéssel. Ez a megközelítés – a vizsgálat eredménye szerint – *konkrét tartalommal* is bírt: a megkérdezettek a piacképes képzési irányok mellett, elsősorban az erős idegennyelv-oktatás és a rendszeresen megrendezett állásbörzék (job-fair) miatt emeltek ki egy-egy intézményt. Ez a fokozatosan megszilárduló megközelítés egybevág az amerikai tapasztalatok összegzésével, amely az elitoktatás legfontosabb ismérvének tartja az elhelyezkedési mutatót (Astin 1985).

Az elhelyezkedés mintáinak megszilárdulása Magyarországon is létrehozhat – elsőként talán a gazdasági képzésen belül – egy olyan, piackonform elitminősítő rendszert, melynek kulcseleme az ún. „öregdiák-hálózat”. Ebben a rendszerben a frissen alkalmazott diplomás, új munkatársak felvételekor alma materének végzettjeit ajánlja cégének, sőt a cégvezetésbe emelkedve ez irányú érdekeit következetesen érvényesíti is (Freeman p. 14.). Freeman 1995-ben ennek a rendszernek csak informális elemeit találta, és az intézményesülés nehézségei már átvezetnek a makroszintű felsőoktatás-politikai problémákhoz.

A mikrofolyamatok értékeléskor komoly nehézséget jelent az a tény, hogy – ellentétben a Freeman által vizsgált gazdasági képzéssel – a humán képzésnek egyelőre nem jött létre olyan egyértelmű minősítője, mint a multinacionális cégek. A képzés legnagyobb felhasználói – a közszolgáltatások, az államigazgatás, a tudományos és kulturális élet – továbbra sem viselkednek minőségi elvárásokat támogató „felhasználókként”. Ebben a közsférának a gazdasághoz képest rendkívül lassú átalakulása mellett elsősorban a közalkalmazotti törvény játszik szerepet, melynek teljesítményellenes, szenioritáson alapuló értékrendje lehetetlenné teszi új elitminősítő kategóriák kialakulását.

A humánképzésben megjelent és a szovjet elitmodelltől eltérően elitszerű oktatás legfőbb jellemzője az elhatárolódás az állami felsőoktatástól. Mind a 80-as évek szakkollégium-mozgalma, mind a Közép-Európai Egyetem, a Láthatatlan Kollégium vagy a Századvég Politikai Főiskola az állami intézmények szellemi erőforrását csapolta meg úgy, hogy közben a minőségi oktatás számára kedvezőbb szervezeti formát teremtett. Közös jellemzőjük, hogy az alapozó képzés terheit az állami felsőoktatásra hárítva, elsősorban a specializációra, amerikai kifejezéssel élve a graduális képzésre helyezik a hangsúlyt. További hasonlóság a tanulás körülményeinek látványos javítása (információ, könyvtár, tutoriális megoldások, az önálló hallgatói munka kiemelése) és a képzés nemzetközi elismertetése érdekében tett erőfeszítések.

Még a hagyományosan alacsony presztízsű pedagógusképzésben is megfigyelhetők voltak elitképzési tendenciák. Míg szakszervezeti és intézményi érdekek országos szinten a képzési idő nyújtásával kívánják e foglalkozási csoport presztízsét és homogenitását *egyszerre* megőrizni, mikroszinten már eltérő logikájú innováció is megfigyelhető. Az ún. „pedagógustársadalom” belső differenciálódásával párhuzamosan olyan specializációs irányok jelennek meg a tanárképzésben (értékelő szakember, tanterv-fejlesztő, humánmenedzser), melyek a professzionális pedagógiát magas presztízsű menedzseri jellegű tudásanyaggal ötvözik (Szabó pp. 20–21.).

Mindezek alapján feltételezhető, hogy a felvevőpiac atomizáltsága miatt a „megrendelő” nehezen meghatározható jellege következtében a humán képzésben az elitoktatás *akadémikus* értelmezése nyer majd tért. Ennek lényege az, hogy a jelenlegi egyetemi képzésnél *többet* és részben *mást* kell oktatni az állami *mainstream*-képzéstől való megkülönböztethetőség érdekében. Az új elitképzés ráépül – a közalkalmazottság miatt teljesítmény-visszatartást folytató – az állami egyetemekre és egyszersmind elhatárolódik tőle. A humánképzésben megfigyelhető elitszerű kezdeményezések szervezeti innovációi (képzési szintek, interdiszciplináris oktatás, non-profit pénzügyi keretek, nem közalkalmazotti munkaviszony) egyelőre sem az állami felsőoktatásba nem képesek beépülni, sem a magánoktatásban nem tudnak kellőképpen intézményesülni. Köztes helyzetük tehát a közeljövőben is változatlan lesz.

SETÉNYI JÁNOS

IRODALOM

- ARCHER, M. S. (1988) *Az oktatási rendszerek expanziója*. Bp., Oktatókutató Intézet. (Iskolamester 4)
- ARROW, K. (1973) Higher Education as a Filter. *Journal of Public Economics* No. 2. pp. 193–216.
- ASTIN, A. W. (1985) *Achieving Educational Excellence*. San Francisco, Jossey-Bass Inc.
- BEREDAY, G. (1973) *Universities for All. International Perspectives on Mass Higher Education*. San Francisco, Jossey Bass Inc.
- BESSENYEI ISTVÁN (1995) A középfok és felsőfok kapcsolata. In: *Jelentés az oktatásról*. (Előkészületben).
- CERYCH, L. & SABATIER, P. (1986) *Great Expectations, Mixed Performance*. Trentham Books.
- CLARK, B. (1983) *The Higher Education System. Academic Organizations in Cross-National Perspective*. Berkeley, UCLA Press.
- FREEMAN, K. (1995) Linkages Between Higher Education and the Labour Market. Lessons from Redemocratized Hungary. Vanderbilt University. (Kézirat)
- GYÖRGYI ZOLTÁN (1995) Felső-középfok és felsőoktatás. *Educatio* No. 3. pp. 442–453.
- HAYHOE, R. (1995) An Asian Multiversity? Comparative Reflections on the Transition to Mass Higher Education in East Asia. *Comparative Education* No. 3. pp. 299–321.
- JUNGHAUS IBOLYA (1995) *A posztsekundér képzés alakulása Békés-megyében*. Bp., Expanzió.
- LADÁNYI ANDOR (1995) A felsőoktatási felvételi rendszer történeti alakulása. *Educatio* No. 3. pp. 485–500.
- MKM STATISZTIKAI TÁJÉKOZTATÓ (1995) Felsőoktatás, 1985–94. Bp., Művelődési és Köznevelési Minisztérium.
- NEUWIRTH GÁBOR (1995) Esélyek a felsőoktatásba jutásra. *Educatio* No. 3. pp. 469–484.
- SETÉNYI JÁNOS (1992) Privatizáció. *Educatio* No. 2. pp. 177–193.
- SZABÓ L. TAMÁS (1995) A pedagógusképzés és továbbképzés modernizálása. Hazai fejlemények és nemzetközi tendenciák. Bp., Oktatókutató Intézet. (Kézirat)
- TÓT ÉVA (1995) Új tömegek – régi szelekció. *Educatio* No. 3. pp. 469–484.
- TROW, M. (1973) *Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education*. Berkeley, Carnegie Commission on Higher Education. (Reprint)

A KÖZÉPISKOLAI ELITKÉPZÉS ELSŐ TÖRTÉNELMI FUNKCIÓVÁLTÁSA MAGYARORSZÁGON (1867–1900)

MINT ISMERETES, A MODERN MAGYAR ELITKÉPZŐ KÖZÉPISKOLA alapítókörét az abszolutista kormányzat tette le 1849 végén a felső iskolázás birodalmi reformjának, az *Entwurf*-ként ismert rendelkezésnek *Grundsätze*¹ néven való kiterjesztésével Magyarországra. Evvel megalakult – porosz-osztrák mintára – az egyetemi tanulmányokra előkészítő nyolcosztályos középiskola két változata, a minden főiskolára jogosító érettségit nyújtó latin gimnázium és a latin nélküli reáliskola. Ez utóbbi ugyan első, hatosztályos változatában nem képesített további tanulmányokra, de 1878-ban elnyerte az intézményes bővítés lehetőségét nyolc osztályossá s ettől kezdve megkapta a jogot a technikai vagy kereskedelmi főiskolákra való felvételre jogosítványt nyújtó érettségi kibocsátására. A középiskolai reform egyben egyértelműen hierarchizálta az iskolarendszert az egymásra épülő elemi, középfokú és főiskolai szint megkülönböztetésével, melyeknél az alsóbb szintű végbizonyítvány a felsőbb szintekre jutás intézményes feltételévé vált. Az elitiskolázás későbbi módosulásai mind ezen a rendszeren nyugodtak, habár voltak vele ellentétes kísérletek is (pl. Eötvös terve az érettségi eltörlésére). A későbbiekben megvalósult reformok mindenesetre már alig változtatták meg az új középiskolai hálózat helyzetét az elitiskolázás piacán.

A nyolcosztályos középiskolák intézményes funkcióváltozásait a régi rendszer végéig néhány pontban lehet előzetesen összefoglalni. Mindenekelőtt a tényleges nyolcosztályosság csak elvi követelmény az 1850-es években, hiszen az érintett iskolahálózat túlnyomó részét (1867-ben a 132 ilyen típusú intézményből 73) még 4 vagy 6 osztályos ún. algimnáziumok teszik ki, a legfelsőbb osztályok nélkül.² Az összes középiskola csak a 20. század második évtizedében válik „főgimnáziummá” illetve „főreáliskolává”. Így még 1910-ben is 28 algimnázium működik 148 teljes gimnázium, és 5 alreáliskola 27 „főreál” mellett.³ A századforduló éveiben szilárdul meg véglegesen az érettségi monopolisztikus ajtónálló szerepe is a széles értelemben

1 *Grundsätze für die provisorische Organisation des Unterrichtswesens in dem Kronlande Ungarn.* Lásd erre nézve Mészáros István részletes beszámolóját: *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája*, 1996–1948. Bp., Akadémiai, 1988, pp. 78–82.

2 Lásd dr. Barsi József: Magyarország közoktatási statisztikája 1864/5–1867/8 évben. In: *Hivatalos statisztikai közlemények I.*, V. füzet, Pest, 1868, pp. 38–61.

3 Lásd *Magyar statisztikai évkönyv 1911*, pp. 375–378.

vett felső tanulmányok előtt: ez az eddigi érettségi nélkül elérhető szakfőiskolák (pl. Ludovika tisztképző akadémia, mezőgazdasági akadémiák, Selmecbányai erdő- és bányamérnökképző főiskola, stb.) felfelé minősítésével járt együtt. A középfokú oktatás terén viszont az Entwurf-ból kinőtt iskolák minősítő és képző monopóliumán idővel valamelyest rés támad. A szintén német mintára az Eötvös-féle 1868-as népiskolai törvénnyel megalapított polgári iskola és felső népiskola lányoknak 4, fiúknak (legalábbis elvileg) 6 osztálya már eleve képesített a tanítóképzőkbe bejutásra, s így a megfelelő középiskolai osztályokhoz hasonló szerepet töltött be. A fiú polgári iskolának szélesebb értelemben is kifejezetten a gimnáziumok első négy osztályához hasonló társadalmi-szakmai minősítő szerepet szánt a törvényhozás, hiszen a törvény 76. paragrafusában kimondja, hogy „a tanterv úgy állapítandó meg, hogy ... habár kimerítőbben, ugyanazon tantárgyak taníttassanak, amelyek a középtanoda... négy alsó osztályában taníttatnak, a latin nyelv kivételével.”⁴ Az 1883. évi minősítési törvény (I. tc.) ezt az elvet megerősítette, amelyben a fiúpolgári 4 évének egyes kistisztviselői stállumokba jutásnál hasonló jogosításokat biztosított mint a 4 középiskolai osztálynak.⁵ Az 1890-es évektől a „felső kereskedelmi” középiskolák is egyes hosszabb tanulmányokra jogosító érettségit valamint az egyéb középiskolai érettségivel járó teljes „társadalmi képesítést” (katonai „önkéntesség”, tartalékos tiszti rang, kardviselési jog, „párbajképesség” stb.) adnak. Végül 1900 körül beindulnak az első, a fiúközépiskolákhoz hasonló képzést nyújtó s közel azonos funkciójú leányliceumok és „nőképző” középiskolák, bár kezdetben szűkebb szerepkörrel, mivel végbizonyítványuk csak egyes egyetemi karokra és főiskolákra (így a jogi karokra és a legtöbb szakfőiskolára nem) képesít. A régi rendszer alatt bekövetkező főbb későbbi fejlemények, nevezetesen 1916-ban a leánygimnáziumok formális megalapítása, 1924-ben a fiú reál- és humángimnáziumok szétválasztása, 1926-ban a lány- és fiúgimnáziumok funkcionális egységesítése, végül 1934-ben az egységes középiskola létrehozása mind a korábbi rendszer fokozatos modernizálásának (amennyiben a „gyengébb” intézményes funkciójú iskolákat – algimnázium, reáliskola, lányközépiskola – az „erősebb” funkciójuak szintjére emelték), de nem alapvető szerkezetváltásnak tekinthetők. A társadalmazott magyar elitképző rendszer magját képező középiskola tehát a századfordulóra lényegileg elnyerte a régi rendszerben végleges intézményes struktúrájának vázát.

Ezt a szerkezeti „kiteljesedést” a középiskolák társadalmi képző és minősítő funkcióinak lényeges átváltozása kísérte. Sommásan három elég jól elkülöníthető fejlődési mozzanatot különböztethetünk meg. Az első a feudalizmusból való kilábolás és az abszolutizmus korszaka, mely lezárulásának nagyjából 1867 a mérőöldköve. Ezekben az években a középiskolák vonzásköre meglehetősen szerény marad. Még az elvileg „teljes” gimnáziumok is csak fokozatosan jutnak el az érettségi kibocsátásához, a kulturális németesítési politika a „nemzethű” elit fiataljainak egy részét

4 Lásd *Magyar statisztikai közlemények*. Új sorozat, 31 (1913), p. 108.

5 Uo.

távol tartja a nyilvános iskoláztatástól, az elitiskolai kereslet senyed a későn beinduló gazdasági konjunktúráról, nem beszélve arról, hogy a közhivatali apparátus húzóerejét az abszolutista rendszer „idegen” személyzete alacsony szinten tartja. Mindez elvileg radikálisan megváltozik a Kiegyezéssel. Mégis, a valóságban az egész elitiskoláztatás közönsége az elkövetkező évtizedekben mennyiségileg a korábbi alacsony szintén stagnál (!), sőt egyes nemzetiségi és felekezeti csoportokat illetőleg egyenesen kisebbedik, ugyanakkor, amikor a beiskolázottak társadalmi és vallási eredetére vonatkozólag messzemenően átalakul. Tendenciálisan a gimnáziumok és reáliskolák a századfordulóig s több szempontból egészen az Első Világháborúig a legtöbb helyi elitcsoport fiataljainak mindössze egy kicsiny, s alig növekvő töredékét mozgósítják. Így az ezt követő harmadik korszak lesz az – a századfordulótól illetve inkább csak az 1910-es évektől kezdve –, melyben kialakultnak tekinthető a magyar elitiskolázás társadalmi kihasználásának a régi rendszer végéig érvényes modellje. E szerint a férfiaknál az „úri” középosztályokhoz tartozás szükséges, és a társadalmi tér legtöbb viszonylatában (ez alól a peremről érkezők – zsidók, „svábok”, paraszti vagy „proli” származásúak – esetenként kivételt képezhettek) elégséges ismerve a középiskolázás nyújtotta igazolt műveltség és diploma (érettségi).

Ebben a dolgozatban ennek a modellnek a kialakulását kísérel meg szociológiailag értelmezni – főképp az előzmények, a középiskolai kereslet Kiegyezés utáni hosszú távú pangásának, illetve lehetséges közönsége által való egyenlőtlen kihasználásának elemzésével. Mint látni fogjuk, ha nem is egyenesen egy rejtély megfjtését, de egyfajta társadalomtörténeti paradoxon feloldását kell itt megkísérelnünk, hiszen a Kiegyezés hozta új helyzet az elitiskolai piac rohamos bővülésének látszólag minden fontosabb kellékét tartalmazta. Az, hogy a várt expanzió nem következett be, illetve egészében csak több évtizedes késéssel és a vártnál kisebb intenzitással jelentkezett, és hogy ez az iskolák rekrutációs bázisát feltűnően szelektív módon érintette, az iskolai piac ebben a gazdasági-politikai konjunktúrában sajátosan érvényesülő működési körülményeivel és a magyar elitcsoportok nagy részének elkészt (vagy egyenesen elmaradt, kudarcot vallott) modernizációjával lehet magyarázni. Ennek sokrétű összetevőit igyekszem a következőkben feltárni.

Az elitiskolázás keresletének és kínálatának általános változói 1867 előtt és után

A feudális állapotok kimúlásának helyzetében a gimnáziumok társadalmi szerepe valójában igen lassan módosult. Az 1860-as évekig bezárólag ugyanis a társadalmasított (közjogi intézmények által ellátott) magyar elitképzés funkció-gyengeségben szenvedett, amennyiben későbbi szerepköreinek jórészt még nem vagy csak kísértészt látta el, s ezen a középiskolák intézményes újraminősítése az Entwurf által rövid távon mit sem változtatott.

A feudalizmusból való kinövés és a kezdeti polgári átalakulás helyzetében, mely a Reformkorra és az Abszolutizmus korára egyaránt jellemző, a középiskolai hálózat

szerepköre igen korlátolt maradt. Elsősorban az állami és a megyei közhivatalnoki réteg „honorácior” (nem nemesi) részlegének előképzéséhez járult hozzá, de nem kielégítőlegesen, hiszen ebben a korban a hivatalok betöltése (különösen a megyékben) sokkal inkább kötődött a nemesi státushoz, helyi birtokossághoz illetve a családi törzskösshöz, semmint formális iskolázottsághoz. Az iskolai jogosítványok formális rendszerét a közhivatalokban csak a század végén általánosítják (az ún. minősítési törvényben – 1883/1 tc.). A talán legnagyobb befogadóképességű közfunkció, a katonatisztség egyáltalán nem kapcsolódott hosszabb formális iskolázottsághoz. A középiskolák vonzóereje, mint a hivatalnokréteg reprodukciós fóruma ráadásul minden bizonnyal még csökkent is az Abszolutizmus alatt. A németesítés az addig jórészt magyar kulturális háttérű és nemzeti elkötelezettségű hivatalnok-jelölteket elriaszthatta, éppúgy mint az a tény, hogy az államhivatal személyzetét idegen eredetű és gyakran nem is magyar ajkú gárdával töltötték fel (Bachuszárok), illetve, hogy a közzolgálat magán viselte a forradalmat és nemzeti függetlenséget eltipró rendszer szolgálatának ódiumát. A sajátos (s a közhivatalnoksághoz közeli) státusú papság jó részét az egyházak (főképp a katolikusok és a zsidók) saját képzőintézeteikben (kisszeminárium, jeshiva) részesítették bevezető teológiai szakoktatásban, s talán csak a protestáns gimnáziumok látták el saját papjaik formálásának előmunkálatait nyilvános (s nem csak a saját felekezetiüknek fenntartott) tanintézeteikben. Ami a magán- vagy közalkalmazott és szabadfoglalkozású szolgáltató értelmiséget illeti (orvosok, ügyvédek, mérnökök, mezőgazdászok, tanárok), ezeknek a bevezető oktatását is csak változó arányban, de nem teljesen bízták a középiskolákra, mivel a szakfőiskolák és egyetemek még nem mindig követeltek meg kötelező formális előtanulmányokat. Az iskolai keresletet erősen behatárolta az a tény is, hogy a feudális kasztrendszer a népesség fiataljainak jórészt (a jobbagyságot, a zsidóságot és a többi nem bevett felekezet híveit) eleve kizárta a legtöbb igazolt műveltséghez kötött érvényesülési területből, amelyre (akár az egyetemi karokon és szakfőiskolákon át, akár közvetlenül) a középiskola készített fel. Így például zsidók II. József türelmi rendelete óta is csak az orvosi karokon keresztül tudtak szakmailag érvényesülni, bár elvben a többi karokra is felvehetők voltak. Ráadásul a középiskolának éppen a feudális uralkodó rétegek újratermelésében erős konkurense maradt a magántanítás. Evvel az arisztokrácia és a *bene possessionati* nemesség valamint a jómódú patrícus polgárság leszármazottjainak valószínűleg többsége, mindenképp jelentős hányada került el a nyilvános középiskolát, mely így a Kiegyezés évéig megmaradt a szűk kis- és középnemesi valamint városi vagy falusi alkalmazott vagy hivatalnokréteg, esetenként a céhes kispolgárság képzőhelyeinek.

Az 1867-ben induló fejlődés alapvetően megváltoztatta az elitiskolázás piacának működési feltételeit. A főképp állami befektetések illetve a kultuszhatóságok modernizációs erőfeszítései és törvényjavaslatai révén lényegesen megnőtt mennyiségben és feljavult minőségben a középiskolai kínálat, ugyanakkor új iskolatípusok, alternatív iskolázási lehetőségek nyíltak. Ettől függetlenül a Kiegyezéshez vezető s az ezt követő társadalmi és gazdasági reformokkal részben hirtelen, részben fokoza-

tosan megindult a középiskolai közönség társadalmi szelekciós alapjának kiszélesedése. Végül a gazdasági modernizálás és a nemzetállam apparátusának kiépülése a középiskolai képzettségnek az eddigit messze meghaladó s egyre növekvő hasznot, kamatoztatási esélyeket biztosított a középrétegek különböző új vagy régi, de bővülő érvényesülési piacain.

Az iskolai kínálat mennyiségi bővülését, amely a közönség gyarapodásának mintegy technikai feltétele, az I. táblázat adatai szemléltetik. Jól kiolvasható ebből a gimnáziumi és reáliskolai hálózat módszeres fejlesztése, mely egyrészt új intézmények építését jelentette (az 1867 utáni négy évtizedben a gimnáziumok és reáliskolák száma mintegy negyedével bővült), másrészt a nem teljes iskolák érettségiztetővé fejlesztését vonta magával, amely a tantermek és a tanárok számának rohamos emelkedésével járt. A magyar középiskolai hálózat terjedelme az 1870-es években meghaladta a birodalom osztrák felét.⁶ A fejlesztéshez a legerősebb impulziót maga az állam adta. Addig ugyanis a magyar középiskolai oktatás – akárcsak az elemi szintű – kivételektől eltekintve teljes egészében az egyházak kezében volt. Az első közületi (községi, de főképp állami) intézményeket csak 1850, de főképp 1867 után alapították. Ekkor kezdődött meg nevezetesen a budapesti kerületi állami középiskolai hálózat kiépítése, melynek révén az állami szektor a fővárosban a századforduló után az országban egyedülállóan domináns helyzetbe jutott. 1867-ben még csak hét középiskola volt Buda-Pesten (két katolikus, egy evangélikus, egy református, egy városi és két állami intézmény). 1900-ig bezárólag ezekhez nem kevesebb mint nyolc állami és egy városi fiú középiskola csatlakozott (nem beszélve az éppen a századforduló éveiben egymás után alakuló leányközépiskolákról).⁷ Ugyanakkor az állam konkurenciális fellépése az iskolai piacon nem csökkentette az egyházak iskolalapító kedvét és készségét sem, hiszen a vallásilag „semleges” közületi középiskola éppen a felekezeti iskolai szocializációval az elitrétegek fiataljainak lelkén megcélzott uralmukat hozta veszélybe. Ráadásul a századvég valláspolitikai törvényeiben is kifejezett s a katolikus hierarchia ellen folytatott hivatalos „kultúrharcnak” erős iskolai vetületei is voltak. A kisebbségi protestáns egyházak (különösen az evangélikusok) mindig is iskoláik viszonylagos túlfejlesztésével próbálták megőrizni híveik feletti befolyásukat.⁸ A katolikus iskolai szegregáció 1895 utáni felerősödése ezt a politikájukat csak megerősíthette.⁹

6 Lásd Konek Sándor: *A magyar birodalom statisztikai kézikönyve, folytonos tekintettel Ausztriára*. Bp., 1878, pp. 530–531.

7 Lásd Mészáros i.m., pp. 160–166.

8 Lásd erre nézve az alábbi tanulmányomban közölt adatokat: Felekezeti státusz és iskolázási egyenlőtlenségek. A tudományról a tömegkultúráig. In: Lackó Miklós (ed) *Művelődéstörténeti tanulmányok (1890–1945)*. Bp., MTA Történettudományi Intézet, 1994, pp. 125–168. (különösen pp. 145–153).

9 A zsidó- de főképp protestáns-ellenes katolikus iskolai szegregáció demonstrálását lásd az alábbi cikkemben: *Jewish Enrollment Patterns in Old Regime and Inter-War Hungary. Studies in Contemporary Jewry* 1984/1, pp. 225–252.

I. TÁBLA

A fiúknak szánt középszintű oktatás intézményeinek száma Magyarországon (1867–1910)

	Férfi tanítóképző	Polgári fiúiskola	Felső fiú népiskola	(Felső-)keres- kedelmi*	Reáliskola	Gimnázium
1867	40**	–	–	–	17***	132***
1870	?	?	?	–	24	146
1877	?	50	30	–	?	?
1880	?	?	?	?	34	149
1887	?	76	21	?	?	?
1890	?	?	?	27	44	149
1897	?	109	10	?	?	?
1900	49	?	?	37	33	165
1907	?	145	4	37	?	?
1910	49	?	?	?	32	176

Megjegyzés: Itt és a többi táblázatban az egyszerűség kedvéért csak kerek dátumokat használtam a két naptári évre terjedő iskolaév pontos megjelölése helyett, mivel egyes források csak az utóbbit, mások az előbbit, megint mások az utóbbinak két változatát – az iskolaév elejei és az iskolaév végi állapotot – adják meg. A források nemegyszer bevallott vagy tetten ért pontatlansága folytán részletes adatkritikát nem végeztem (az előadás könnyítése céljából sem), ami bizonyos apróbb hibákhoz vezethet. Ugyanezért az itt közölt adatokat inkább csak közelítő jelzésértékűnek kell tekinteni s nem szabad fennakadni esetleges adatbeli eltéréseken, sőt kisebb ellentmondásokon sem.

* A felső kereskedelmikre nincs a fiú- és lányiskolákra külön adat, talán azért sem, mert közülük többen korán koedukáltak voltak.

** Pontatlan szám, mert a forrás (Konek Sándor, lentebb id. mű) csak az állami (16) és a katolikus (14) férfiképzőket különíti el, míg a többieket hallgatólágoosan koedukáltaknak jelöli meg.

*** Bizonytalan szám. Más forrás 21 reáliskolát és 143 gimnáziumot említ.

Források: Mind itt, mind a többi táblázat adatainak túlnyomó részét, amennyiben másképp nem jelöltem, a lapszámok külön megjelölése nélkül a Magyar statisztikai évkönyvek megfelelő éves adataiból merítettem. A tanítóképzőkre használtam még Konek Sándor könyvét (id. mű, p. 527.); továbbá: *Magyar statisztikai közlemények*. Új sorozat, 31, p. 109.; és Asztalos József cikkét: Polgári iskoláink az 1925/26-os tanévben. *Magyar Statisztikai Szemle* 1927, p. 1937. A középiskolák 1886 előtti helyzetére fontos forrás volt még Láng Lajos munkája: *Középoktatás hazánkban (1867–1886)*. Bp., 1887, pp. 36. és köv.

De az állam nemcsak befektetett vagy befektetéseket gerjesztett a hosszú iskolázást szolgáló intézményekben, hanem voluntarista modernizációs politikájával megkísérelte európai szintűre is fejleszteni a középiskolai kínálat minőségét. Ebben a minőségemelésben szerepet játszott az algimnáziumok és alreáliskolák fokozatos kifejlesztése nyolcosztályos, érettségiztető intézménnyé (melyről fentebb már volt szó), a diákság jobb elhelyezése a párhuzamos osztályok rendszerével (amit az osztályok számának jelentős bővülése kísért). Ugyanebbe az intézményes reformfolyamatba illeszkedett bele a tanárok számának a diákszámot meghaladó emelése, amely az egy oktatóra eső diákszám gyors csökkenését eredményezte – különösen az 1890-es évekig, tehát pontosan a „nagy iskolai depresszió” évtizedei alatt – mint ez a II. táblázaton látható.

II. TÁBLA

Az elit középiskolák tanárainak száma és a diákszámokhoz való viszonyának alakulása (1867–1910)

	Tanárok*			1 tanárra jutó	
	Gimnáziumok	Reáliskolák	Összesen	Diákok	diák
1867	1 511	158	1 669	36 569	21,9
1870	1 793	247	2 040	36 026	18,2
1880	1 997	457	2 454	38 550	15,7
1890	2 366	571	2 937	40 008**	13,6
1900	2 959	714	3 673	58 022**	15,8
1910	3 667	742	4 409	71 301**	16,2

* hitoktratókkal együtt

** év végén (vizsgázók)

Ehhez a fejlődéshez járult az is, hogy a tanárok alkalmazását államilag („államvizsgáló”) kontrollált egyetemi képesítéshez kapcsolták s ennek megkönnyítéséhez az 1870-es évektől megszervezték az Európában ekkoriban egyedülállónak számító, egyetemek mellett működő „tanárképezdéket”.¹⁰ Az „országos tanárvizsgáló bizottság” egyidőben való létrehozásával valósággal államosították a középiskolák tanárainak minősítését, melyet az 1883-as oktatási törvény kötelezővé is tett. Ennek megfelelően a középiskolák személyzete egyetemi diplomával és külön pedagógiai szakképzettséggel bíró tanárokkal töltődött fel. Az okleveles tanárok aránya az 1882-es 60%-ról már 1886-ra 76%-ra ugrott fel. Különösen gyorsan javult az oktatógárda képzettsége az állami és „minisztérium vezetése alatt álló” katolikus középiskolai szektorban.¹¹ 1900-ra a rendes tanároknak már csak maradék töredéke (5%-a) volt formális képesítés nélküli.¹² A konkrét tananyagi kínálatot a központilag megszabott órarenddel s a használható tankönyvek engedélyezésével az állam egységesítette és evvel felügyelete alá is vonta, megszabva az oktatandó anyag minimumát.

Sajátos szerepet játszottak ebben a fejlődésben a viszonylag gyorsan sikerre jutó polgári iskolák, melyek elszaporodása már eleve túlnyomóan városi vagy állami fejlesztésen nyugodott. (1877/78-ban az összes polgári és a vele egyidőben alapított felső népiskola 65%-a, harminc évvel később még mindig 59%-a volt közületi, tehát nem egyházi intézmény.)¹³ A polgári mindenekelőtt rohamosan kiszélesítette az elemin túlmenő, de nem hosszú távúra tervezett képzés lehetőségeit fiúk és lányok számára egyaránt (bár különösen a lányoknak, akiknek eddig ennek megfelelő szintű képzés alig állt rendelkezésre), amennyiben egy (még ha a fiúiskolákat vesszük csak számításba) gyorsan bővülő, bár a gimnáziumoknál és reáliskoláknál

¹⁰ Uo.

¹¹ Lásd Láng Lajos: *Középkutatás hazánkban, 1867–1886*. Bp., 1887, p. 56.

¹² A *Magyar statisztikai évkönyv*, 1900. p. 352. adataiból számított arány.

¹³ A *Magyar statisztikai közlemények*. Új sorozat, 31, p. 109. adataiból számított arányok.

összességében kisebb hálózaton nyugodott. Megjelenése a középiskolázás piacán minden bizonnyal valamelyest ritkította a hosszú tanulmányokhoz vezető klasszikus középiskolák potenciális klientúráját. Ez az elszívó hatás azonban csak részleges lehetett. Polgárikat ugyanis sok középiskolával nem bíró községben is alapítottak, ahol az elemiből kikerülők jó része egyébként úgysem tanult volna tovább. Tehát a polgári publikuma inkább „új” iskolai közönségből rekrutálódott, s nem a klasszikus középiskolákból. Természetesen volt átfedés is a kétfajta közönség között. Viszont nem ritkán az is előfordult – különösen fiúknál és ott, ahol helyben működött polgári, esetleg a tanítóképző vargabetűje után –, hogy különbözeti vizsgálával (még ha érvesszítés árán is) a legmotiváltabb polgárista diákok a klasszikus középiskolát is elvégezték. „Ezzel a polgári fiúiskola a gimnázium és a reáliskola felső tagozatának előkészítő iskolájává lett, mintegy algimnázium vagy alreáliskola...” – írta a kortárs megfigyelő.¹⁴ Ez nemegyszer még azokkal is előfordulhatott, akiket társadalmi helyzetük vagy lakóhelyüket a gimnáziumtól elválasztó távolság az érettségi megszerzésére nem predesztinált. A polgári intézményes konkurenciája tehát nem feltétlenül vezetett a gimnáziumok és reáliskolák közönségének csökkenéséhez, hiszen – minden bizonnyal kisérszt – új közönséget is hozott a „hosszú” elitiskolázásnak. Ugyanez mondható a „szakirányú” (kereskedelmi, ipari) középiskolákról, melyek az 1880-as évektől fejlődve ki a klasszikus középiskolákkal konkurenciális viszonyba léptek, ugyanakkor, amikor a különbözeti vizsgák lehetőségén keresztül marginálisan intézményes versenytársaik publikumát is szaporították a felsőbb osztályokban.

Még sokkal egyértelműbb a szerepe az Eötvös József által 1868-as népiskolai törvényben 12 éves korig előírt általános iskolakötelezettségnek. Ez egyrészt sok esetben közvetlen indokul szolgált a hosszú tanulmányokra nem rendeltetett csoportok elemi elvégző gyermekei számára, hogy – legalább az első osztályok erejéig – továbbtanuljanak polgáriban, kereskedelmiben vagy esetenként a klasszikus középiskolában. Az elemi oktatás általánossá válása mindenképpen megnövelte a középiskolákba felvehetők tömegeit.

Mindezek a felsorolt piaci húzó- illetve nyomó-tényezők mintegy technikai keretfeltételét szolgáltatták a középiskolai kereslet 1867 utáni bővülési esélyeinek. Volt azonban ugyanennek a fejlődésnek egy sor az iskolai piacon kívülre eső változója is, amely a középiskolázás társadalmi haszonnövekedésével az intézmények vonzóerejét legalább háromféle tekintetben javították.

Mindenekelőtt a közhivatali apparátus szívóhatására kell gondolnunk. A Kiegyezéssel megnyílt a nemzetállam intézményes kiépítésének objektív lehetősége, amely az állam által vállalt társadalmi képviselői és hatalmi (parlament, külképviselet, kormányzervek) és kontrollfunkciók (adminisztráció, közbiztonság, bűnmegelőzés, jogrendszer, stb.) valamint szociális ellátásbeli szerepkörök (tisztai orvosi szolgálat, kórházügy, árvaügy, szegényellátás, – mint láttuk – iskolaügy stb.) jelentős

¹⁴ Uo., p. 107.

kibővülését eredményezte. Ez a növekvő közhivatali apparátus igazolt műveltséggel bíró személyzetet igényelt, melyet részben az iskolázottak új rétegeiből kellett rekrutálni, hiszen az Abszolutizmus által felvettek egy része elégtelen magyartudása vagy a „nemzeti elkötelezettség” hiánya miatt előbb-utóbb leváltásra került, illetve magától elhagyta posztját.

De hasonló fejlődés indult a magángazdaság különböző szektoraiban is. Az 1860-as években induló Gründerzeit az ipartelepek, nagykereskedelmi cégek, bankok, vasútépítési és egyéb közlekedési vállalatok sokaságának alapítási kora volt, ugyanakkor, amikor meglódult egyes nagybirtokok kapitalista típusú átalakítása mezőgazdasági nagyüzemmé. Evvel hirtelen felduzzadt a gazdasági növekedés technikai személyzetének – „magánhivatalnokok”, üzemmérnökök, közgazdászok, mezőgazdászok, stb. – és egyes szabadfoglalkozások gyakorlóinak (magánmérnökök, vállalati ügyvédek, építészek, útmérők, stb.) kereslete. Márpedig a szakértelmiség előképzése továbbra is főleg a klasszikus középiskolákon keresztül történt, amennyiben megnőtt a Műegyetemen vagy a szakfőiskolákon képzett műszaki értelmiség piaca. (A műegyetemisták aránya az összes egyetemista és joghallgató között 1867-ben még csak 8,3% volt. Ez az arány az 1871–1874 közötti átlagban már 12,6%-ra, 1891–95-re 13,8%-ra, 1911–1915-re 16,1%-ra nőtt.) Az elsősorban műegyetemre és a magánhivatalnoki pályákra előkészítő reálgymnáziumok diákszámain¹⁵ jól meg is lehet figyelni az iparosítás első fázisának serkentő hatását. Mint lentebb, a III. táblázat mutatja, a reáliskolások száma – igaz, nagyon alacsony szintről indulva – már 1867 és 1875 között több mint megháromszorozódott, ugyanakkor, amikor a latin gimnáziumok nyers létszáma – mintegy a közlekedőedények elvét követve – körülbelül a reáliskolák növekedésének megfelelően csökkent. Igaz, hogy ezután a reálgymnáziumok diákságának tömegében is zsugorodás állt be, s az 1875-ös állapotot (mely az 1873-as tőzsdekrach hatását még kevésbé tükrözte) ez az iskolatípus is csak másfél évtizeddel később haladja meg. A korszak egészére mégis a reáliskoláknak a klasszikus gimnáziumokkal szembeni megerősödése jellemző, hiszen a nagyméretű konjunkturális ingadozások mellett az előbbieik diákszámai a gimnáziumok létszámának 8%-áról (1867) 1890–1900-ra ez utóbbi egyötödére emelkedtek.

Végül az állami fejlesztéshez és a gazdasági modernizációhoz egyaránt kapcsolódva, a Kiegyezés utáni években indult meg a nemzeti kultúrhipar kiépítése. Az állam és a helyi hatóságok (elsősorban a gyors urbanizációval erős lokálpatrióta identitást kifejlesztő városok) főképp a „nemzeti kultúra” szimbólum-tartományában reprezentációs horderejűnek ítélt kulturális szolgáltató intézmények (közkönyvtárak, múzeumok, képtárak, tudományos gyűjtemények, csillavizsgálók, állat- és botanikus kertek, „nemzeti” színház, operaház és zenekonzervatórium, stb.) alapítását szorgalmazták illetve finanszírozták. A magángazdaság a fizetőképes kultúra- és információ-keresletet elégítette ki elsősorban az egyre inkább magyar nyelvű sajtó,

15 Például 1900-ban a reáliskolás érettségizettek 39%-a készült műegyetemre, szemben a gimnazisták 9%-ával. *Magyar statisztikai évkönyv*, 101, p. 345. adataiból számított arányok.

könyv- és folyóiratkiadás rohamos fejlesztésével, de színházak, színházi társulatok, orfeumok, panoptikum, koncerttermek, festőgalériák, régiségboltok, antikváriumok stb. létrehozásával is. A kultúripar fejlesztése legalább kétféle módon hatott a középiskolai kereslet növekedésére. Egyrészt evvel is egy többé-kevésbé sajátos képzettségű szakértelmiségi gárda szükséglete jelentkezett az érvényesülési piacokon, melynek felkészítése vagy közvetlenül vagy közvetve (a szakfőiskolákon át) a gimnáziumokra hárult. Másrészt – nem kevésbé a nyugati polgári elitektől (jórészt közvetlenül Bécsből) átvett minta alapján – a magaskultúra rendszeres fogyasztásának meghonosodásával olyan középosztályi művelődési modell alakult ki, mely a középiskola által közvetített műveltség-elemeket (latin, német, görög, magyar irodalom és történelem, filozófia, stb.) nem nélkülözhetette.

Ebben az összefüggésben kell említeni az 1867 után felgyorsuló urbanizáció szerepét. Ez az iskolahasználók társadalmi közegeinek jelentős részét közelebb hozta az iskolákhoz. Evvel nemcsak az elitiskolázás költsége csökkent gyorsan az érintettek számára, de a helyben lévő iskolakínálat közvetlenül gerjesztett egy másként nem jelentkező vagy legalábbis nem fizetőképes iskolázási keresletet. Míg 1869-ben a „Magyar birodalomra” vonatkozó népszámlálási adatok szerint az össznépeségnek mindössze 13,3%-a élt ún. „rendezett tanácsú” mezővárosokban és a törvényhatósági jogú városokban – melyekben a középiskolák túlnyomó része is működött –, ez az arány 1900-ra 16,6%-ra emelkedett.¹⁶ Ezen túlmenően volt azonban számottevő az új és a régi középosztályok, sőt a tönkrement dzsentriréteg – melyek a középiskolák publikumának nagy részét szolgáltatták – koncentrációja a városokban.

A középiskolai kereslet bővülési esélyeihez hozzájárult többfajta olyan társadalmi réteg és csoport nem egyszer tömeges megjelenése az iskolai közönségben, amelyek eddig, mint fentebb említettem – ha az iskolák formálisan nem is voltak előttük zárva – vagy a diplomák érvényesítési lehetőségeitől voltak eltiltva, vagy gyengén voltak motiválva erre. Gondoljunk elsősorban a zsidóságra, amelynek fiataljai az 1867-es emancipáció előtt semmifajta közhivatalt nem viselhettek, ügyvédi vizsgára nem bocsájtattak, politikai tisztséget nem vállalhattak (hiszen sem választók, sem választhatók nem voltak) s még tanárok vagy tanítók sem lehettek másutt, mint a saját felekezet iskoláiban. A polgári egyenjogúsítás felnyitotta a szakmai tilalmaktól övezett pályákat s evvel az érdekelték számára a középiskolázás társadalmi haszna és vonzereje hirtelen felértékelődött. Marginálisan ugyanezt eredményezte a zsidó papképzés állami szabályozása, mely az ortodox rabbiknak legalább négy középiskola elvégzését írta elő (1884), míg a neológoknál az Állami Rabbiképző Intézet 1877-es megalapítása után a rabbivá avatást egyenesen bölcsészdoktori diplomához kötötte. Ugyanez vonatkozott *mutatis mutandis* a nemrég még jobbágyi megkötöttségektől szenvedő birtokos parasztság gyermekeire, akik töredéke számára néhány (4–6) gimnáziumi osztály elvégzése a kis közhivatali állásokon keresztül (a postánál, tanítóként, esetleg a vasútnál) eddig nem remélhető, jelentős mobilitási lehetősége-

16 Magyar statisztikai közlemények. Új sorozat, 27, pp. 98–99.

ket nyitott fel. Korábban ugyanennek a rétegnek csak a papi rend nyújtott igen szűk kitörési lehetőséget (az egyházi népiskolák, a küsszemináriumok illetve az egyházi középiskolák segítségével). Egészen más okokból nőttek meg a dzsentri-leszármazottak középiskolai keresletének esélyei. A földbirtokát rohamosan elvesztő birtokos nemesi réteg gyermekei az iskolázottság révén remélhették megszerezni azt a képzettségi státust, amely megkönnyíti átmentésüket a közhatósági gépezet és a közszolgáltatások tisztai vagy hivatalnoki, esetleg a közipar (vasút, vízművek, gázművek, helyi érdekű közlekedés, stb.) alkalmazotti állásaiba.

A nagy középiskolai depresszió és az iskolahasználat új típusú egyenlőtlenségei a Kiegyezés után

Mindezek után joggal lehet feltenni a kérdést, hogy a középiskolák iránt a Kiegyezést követő évtizedekben összességében miért nem nőtt jelentősen a tanulószámmal objektivált igény. Amennyiben a rendelkezésre álló hosszú távú nemzetiségek szerint és felekezet-sajátosan tördelt beiskolázási adatokat közelebbről megvizsgáljuk, kiderül, hogy a keresztény valláscsoportok kereslete a népességszámhoz képest általában legalább két évtizeden át egyenesen – mégpedig nem jelentéktelen mértékben – csökkenő tendenciát mutatott s a későbbi emelkedés mértéke sem volt áttörő jellegű. A következőkben ezeket a jelenségeket szeretném sommásan bemutatni és röviden kommentálni, mielőtt áttérnék a paradox helyzet hosszú távú társadalomtörténeti értelmezésére.

III. TÁBLA

Az elemi iskola feletti közép-típusú iskolák fiúközönsége számának alakulása (1867–1910)

	Férfi tanítóképző	Fiú polgári és felső népiskola	(Felső-) kereskedelmi*	Reáliskola	Gimnázium
1867	982	–	–	2 661	33 908
1870	1 986	?	–	4 128	32 898
1875	1 905	7 077	–	8 086	27 144
1880	?	7 000–8 000**	688	5 098	33 399
1885	?	?	?	5 038	32 909
1890	?	8 580–10 000**	2 900***	7 300	35 971
1895	?	?	2 854	8 800	40 483
1900	4 836	18 800–21 000**	5 269	9 868****	49 464****
1905	?	23 614	5 665	?	?
1910	4 877	37 410	8 308	10 668****	60 613****

* fiúk és lányok együtt

** becslés a fiúkra nézve a fiú polgári iskoláknak az összes polgárihoz viszonyított arányából

*** becslés: 1892/3–1893/4 átlaga 3.038 volt

**** iskolaév végi számok

IV. TÁBLA

Az érettségizők és az egyetemisták számainak alakulása (1867–1914)

	Érettségizők			Egyetemisták, jogakadémiai hallgatók	Érettségizettek becsült %-a egyetemen és jog- akadémiákon*
	Gimnázium és reáliskola	Felső keres- kedelmi	Összesen		
1867	1 739	–	1 739	?	?
1870	1 949	–	1 949	4 728**	61
1880	1 869	–	1 869	4 721**	63
1891–1895***	1 893	918	3 269	5 607	72
1896–1900***	3 121	1 321	4 442	7 940	73
1901–1905***	4 101	1 566	5 667	10 233	66
1906–1910***	4 633	1 841	6 474	11 298	63
1911–1914***	5 287	2 536	7 823	11 893	?

* A becslésben az egyetemisták jelzett éves vagy öt éves átlagszámainak és a következő öt év átlagszámainak negyedrészt osztottam az érettségizettek éves (átlag-)számaival, feltételezve, hogy az egyetemre négy évig járnak átlagosan a diákok. A sok bizonytalansági tényező miatt (hiszen egy év egyetemistái a következő évek bármelyikében iratkozhattak be egyetemre) a becslés csak hozzávetőleges.

** évi átlag a jelzett évvel kezdődő öt éves tartamra

*** évi átlagok

A III. és IV. táblázat pontosan szemlélteti a Kiegyezés utáni hosszú iskolai depresszió állomását. A gimnáziumi publikum száma 1867 után több, mint két évtizedig egyértelmű pangás jeleit mutatja, hiszen a diákszám létszáma az 1890-es évekig a korábbi szint körül ingadozott. Ugyanezt a stagnáló összképet tükrözik az érettségizők éves átlagszámai egészen 1985-ig, bár ez utóbbiakban a reáliskolai érettségizők is benne foglaltatnak. Pedig a reáliskolák 1867 után még gyors átmeneti expanziónak is indultak az 1875 körüli évekig, mikor is őket is elérte a „nagy depresszió”. A fejlődésben vízvázasztó jelentőségű tehát a század utolsó évtizede. 1890 és 1910 között az elit középiskolák közönsége ugyanis globálisan közel megduplázódott, míg az általuk kibocsátott érettségizők számai még erőteljesebben emelkedtek s 1890 és 1911–14 között majdnem háromszorosukra sokasodtak. Az 1890 utáni növekedés a párhuzamos új középszintű iskolákra is rányomta a bélyegét. Míg azelőtt adataink szerint mind a fiú polgári és felsőbb népiskolák, mind a felső kereskedelmi publikuma az elit középiskolákhoz képest igencsak alacsony szinten (az utóbbiak tanulólétszámának egyötödét nem meghaladva) stagnált, a századforduló táján ezek is gyors növekedésnek indultak. Az I. Világháború előtti években e nem klasszikus középiskolák már a 10–18 éves kor között beiskolázott fiúknak mintegy kétötödét (cc. 40%-át) és még az érettségi szintjén is (a kereskedelmi) közel harmadát kötötték le. A tanítóképzők mindvégig elenyésző szerepet játszottak csak a középszintű képzésben, hiszen – bár számarányuk valamelyest nőtt – az ide járó fiútanulók aránya az összes hasonló korú diák között az egész

tárgyalt korszakban soha nem haladta meg a beiskolázottak 5–6%-át (kezdetben mindössze 2–3%-át). Összefoglalásként azt lehet tehát mondani, hogy a polgári, a népiskola, a tanítóképző és a kereskedelmi „elszívó” hatása a klasszikus középszintű oktatás publikumában 1890-ig ténylegesen elenyészőnek tekinthető. A nagy depresszió még ezen alternatív képzési formák számbavételével is egyértelműen bizonyítható a század utolsó évtizedéig.

A V., VI. és VII. táblázatok viszont többfajta jelzőrendszerrel azt is tisztázzák, hogy a depresszió igen eltérően érintette a nemzetiségi és vallási aggregátumokat. Ami a felekezeti kérdést illeti igen nagy az eltérés egyrészt a zsidók és a keresztények, másrészt a keresztényeken belül az evangélikusok és a többiek között. Míg a keresztény diákok abszolút számai a Kiegyezés utáni két évtizedben csökkentek (görög katolikusok, unitáriusok) vagy csak jelentéktelenül emelkedtek, a zsidóké megháromszorozódott. Az 1890 utáni expanzió is igen egyenlőtlenül hatott, hiszen az 1910-ig terjedő két évtized alatt a keresztény csoportok elit-középiskolai részvétele mindenütt csak felével-kétharmadával emelkedett, míg a zsidóké még egyszer megduplázódott. Így az 1867 utáni négy évtizedes fejlődés eredményeképpen a legtöbb keresztény felekezet érintett diákságának összömege (a reformátusok és a görög keletiek kivételével) kevesebbre, mint duplájára emelkedett, míg a zsidó diákoké majdnem hatszorosára ugrott fel.

A korcsoportos képviseltség becslései megerősítik a valláscsoportok közötti eltéréseket, de kétfajta további eredményt is megvilágítanak. Egyrészt a VII. táblázatból egyértelműen kitűnik az evangélikusok viszonylagos túliskolázása a többi keresztényhez képest, hiszen az evangélikusok képviseleti jelzőszámai az egész vizsgált korszakon át a többiekénél mintegy negyed-harmadrészt jobbak. Másrészt ezek a számok jól demonstrálják, hogy a Kiegyezés utáni két évtizedes depresszió milyen mély volt, hiszen minden keresztény felekezet korcsoportos beiskolázási esélye jelentősen (a protestánsoké egyenesen drámaian) lecsökkent. Harmadrészt az 1890 utáni expanzió a népességszámhoz képest igen behatároltnak bizonyult. Ugyan minden nagyobb középiskolát használó hitfelekezet iskolai részvétele javult, de a keresztényeknél egyáltalán nem radikálisan. Ha a becslések kielégítőek, korcsoport-sajátosan a katolikusok és az evangélikusok együttedével, a reformátusok alig 5%-kal emelték iskolai jelenlétük arányait 1867 és 1910 között. Végül ezek a finomabb iskolai esély-jelzések még jobban kidomborítják a zsidó túliskolázás mértékét és történelmi ritmusát. A zsidó beiskolázás legnagyobb expanziója – érthetően – közvetlenül az 1867-es emancipáció éveiben következett be, amikor tíz egynéhány év alatt a zsidó diákok részvétele népességszámukhoz képest megkétszereződött s keresztény társaik négy-ötszörösét érte el. Ez gyakorlatilag azt jelentette, hogy míg a keresztény fiatalok között a középiskolába járás egészen kivételes privilégiumnak számított (hiszen a korszak végéig a fiatalok elenyésző töredékének volt fenntartva) a zsidó fiúk között már az 1880-as évektől fogva legalább minden hetedik s a századfordulótól kezdve minden ötödik járt gimnáziumba vagy reáliskolába.

V. TÁBLA

A gimnáziumok és reáliskolák diákságának megoszlása felekezetek szerint (1867–1910)

	Római katolikus	Görög katolikus	Görög-keleti	Evangelikus	Református	Unitárius	Zsidó
1867	15 648	2 043	1 831	3 970	4 614	292	3 112
1870	15 728	1 953	1 860	4 167	6 329	280	3 924
1880	16 700	1 738	1 913	4 032	5 462	338	8 367
1890	18 043	1 701	2 141	4 398	5 535	290	7 843
1900	25 063	2 460	2 963	5 724	8 253	440	13 119
1910	30 337	3 082	3 781	6 363	9 811	558	15 236

VI. TÁBLA

A gimnáziumok és reáliskolák diákjainak megoszlása anyanyelv szerint (1867–1910)

	Magyar	Német	Szlovák	Rutén	Szerb-horvát	Román
1867	21 562	4 525	2 197	44	738	2 529
1870	25 524	3 983	1 407*	?	584	2 409
1880	26 581	6 225	2 311*	?	827	2 496
1890	28 659	6 174	1 543	93	812	2 464
1900	44 130	7 006	1 853	89	1 185	3 482
1910	55 851	5 948	1 567	68	1 300	4 122

* a ruténnel együtt

VII. TÁBLA

*A főbb felekezetek képviseltségének becslése a gimnáziumokban és reáliskolákban a 10–18 éves rokon népességek arányában (1867–1910) (%)**

	Római katolikus	Református	Evangelikus	Zsidó
1869	3,4	4,5	5,3	8,8
1880	3,2	3,2	4,5	16,8
1890	3,2	3,3	4,9	17,7
1900	3,8	4,3	5,8	19,5
1910	4,1	4,7	6,2	20,1

* A becslés alapja 1900-ra és 1910-re a diákságnépesség felekezetek szerinti számainak és a 11–19 éves férfi rokon népesség összegeinek hányadosa. A 11–19 éves fiúk száma nem különbözhetett jelentősen a középiskolába járók zömét alkotó 10–18 éves férfi korcsoporttól. A becslések azonban további pontatlanságokat is tartalmaznak. Egyrészt elhanyagolják a fiúiskolában vizsgázó kevés (de idővel növekvő számú) lánytanulót. Másrészt 1900 előttre nem találtam a felekezetek korbeosztásának megfelelő adatokat. Így a 11–19 éves fiúk korábbi számait 1900-ban az össznépességben megfigyelt arányszámok alkalmazásával becsültem, minden felekezetre nézve külön-külön, amennyiben a népszámlálásokon megállapított katolikus népességekre visszamenőlegesen 8,1%-os együtthatót, a reformátusokra 8%-osat, az evangélikusokra 7,9%-ot és a zsidókra 8,15%-ot alkalmaztam. Ez a megközelítés valószínűleg annál inkább torzítja a valóságot, minél távolabb megyünk vissza az időben.

Érdekes a VI. táblázat alapján röviden értékelni a nemzetiségek szerinti iskolai esélyek alakulását. Igaz, ezek az anyanyelvi adatok bevalláson alapulnak s így az „asszimiláció korában” bizonyára erősen magukon viselik az uralkodó asszimiláló rendszer intézményes képviselőinek, maguknak a középiskoláknak a nyomását. Evvel a megkötéssel – mondhatni annál inkább – feltűnő, hogy a magyar ajkúak számai 1890-ig milyen mérsékelten emelkedtek, nevezetesen kevésbé, mint például a németeké. Igaz, hogy a trend 1890 után megfordult, amennyiben a felgyorsult asszimiláció idején a magyar anyanyelvűnek deklarált diákok száma a következő húsz évben megduplázódott, míg a nem-magyaroké vagy csökkent (mint a németeké és a ruténeké) vagy stagnált (mint a szlovákoké), vagy csak a magyarokétól elmaradó mértékben emelkedett (mint a románoké és a szerb-horvátoké). Ezek az adatok jól leképezik a különböző nemzetiségek asszimilációs elkötelezettségének eltéréseit. Mint ismeretes, az asszimilációs folyamat legaktívabb résztvevői Magyarországon a helyi, eredetileg német- vagy a népszámlálásokon szintén németnek jelzett jiddisajkú zsidóságból, a sváb vagy északi cipszer németsegből és a szlovákságból rekrutálódtak. A határokon túl önálló nemzetállammal rendelkező szerbek, horvátok és románok sokkal erőteljesebb ellenállást tanúsítottak az elmagyarosodásnak, hacsak – mint itt – szimbolikusan is, anyanyelvi lojalitásuk fenntartásával a jórészt idegen (magyar) középiskolai közegben. Ami néhány szignifikáns részletet illeti, érdekes megfigyelni, hogy a három szlovák középiskola megalapítása az 1860-as években 1867 után közvetlenül már nem fejtett ki tömeges szívóhatást, – sőt 1867 és 1870 között a szlovák diákok száma több mint negyedével csökkent – míg ellenkezőleg, a szlovák iskolák betiltásával (1874) nem csökkent, hanem átmenetileg erőteljesen emelkedett a szlovák ajkú diákság létszáma... A német diákság bővülése 1870 után természetesebb folyamatnak tekinthető, amennyiben megfelelt a hat erdélyi százsz gimnázium (az egyetlen számottevő nemzetiségi és az igényeket ki is elégítő intézményhálózat) fejlődésének, a magyarságnál általában erősebb polgári háttérű és gyorsabban is polgárosodó német birtokos és kispolgári rétegek iskolázáson keresztül végrehajtott mobilitásának s egyben annak is, hogy a nyugati eredetű, németajkú, zömmel neológ vallási pozíciójú és modernizációra beállított zsidóság egy töredéke az emancipáció után hirtelen tömegesen jelent meg a középiskolai piacon. A német diákság számainak későbbi stagnálása viszont azt mutatja, hogy ugyanezeknek a németajkú csoportoknak későbbi nemzedékei (elsősorban a zsidók) az asszimiláció révén már a magyar anyanyelvű diákság számát szaporították.

A hosszú stagnálás és az iskolai egyenlőtlenségek társadalmi körülményei

A Kiegyezés után beálló pangás okait a kutatás jelenlegi állása szerint – mikor is az aggregált országos beiskolázási adatok mellett csak néhány nagyszabású, de mindössze Budapestre, Szegedre és egyes kisvárosi középiskolára vonatkozó levéltári fel-

vétel eredményeivel rendelkezünk¹⁷ (míg egész Magyarország diákságára sem regionális, sem rétegsajátos bontásban nincsenek információink), inkább csak jól érvelt munkahipotézisekkel tudjuk magyarázni.

Ezek között a legkézenfekvőbb a polgári iskola és (átmenetileg, mivel ez az iskolatípus nem bizonyult hosszú távon életképesnek) a felső népiskola elszívó hatása. Fentebb említettem, hogy az alternatív alsó középiskolák megjelenésével ellenhatásokat is bizton tetten érhetünk. Mégis, itt minden bizonnyal globálisan inkább a gimnáziumi és reáliskolai kereslet csökkenése érvényesülhetett, hiszen egy olyan középiskolai piacról van szó, ahol a klasszikus iskolák jó része (az „algimnáziumok” és „alreáliskolák”) ugyanis csak 4 vagy 6 osztályig vitte fel közönségét, mely így életkorban pontosan a polgáristákkal egy fázisban volt. Ráadásul tudjuk, hogy a „teljes” gimnáziumok első osztályos hallgatóságának is közel fele a negyedik osztály előtt s több mint kétharmada érettségi előtt lemorzsolódott. Az 1882-ben beiratkozó 7.818 első osztályos gimnazistából és reáliskolásból három év múlva csak 55% (pontosan 4.263) került negyedikbe. Ez utóbbiak közül viszont csak 74% tanult tovább ötödikben. Az 1882-ben ötödikes 3.266 diákból pedig a nyolcadik osztályig 70% jutott el.¹⁸ Ezt úgy is lehet értelmezni, hogy az úgynevezett elitiskolák publikumának jó része valójában eleve nem hosszabb tanulmányokat tervezett be, illetve nem ezekre készült fel, hanem körülbelül olyan hosszúra, mint amelyet a négy, illetve (fiúknak) hatosztályos polgári iskola is nyújtott. A polgári konkurenciája tehát a középiskolai piac ezen állapotában hatványozottan éreztethette hatását. Az 1870-es évek elitközépiskolai publikumának csökkenését – melyre már a kortársak is felfigyeltek – rövid távon minden bizonnyal a polgári iskolák megjelenésével lehet magyarázni.¹⁹

Nem kell külön kommentálni, hogy a kereskedelmi középiskolák hálózattá növekedése az 1980-as évek végétől kezdve hasonló hatással járt. Ez az iskolatípus ugyan sokkal ritkább volt s növendékszámra a korszak végén sem haladta meg a gimnáziumok és reáliskolák publikumának hetedét (a II. táblázat szerint), jelentősége talán inkább abban rejlik, hogy a legfelső osztályokban is konkurensként lépett fel. Így, mint a IV. táblából kiolvasható, 1879 után a korszak végéig az összes érettségiző mintegy 25–30%-át a felső kereskedelmisták tették ki. Ezeknek azonban csak (az adatokból erre a korra sajnos pontosan nem megállapíthatóan) egy része

17 Egyelőre kiadatlan kutatási eredményekről van szó, melyek az összes Budapesten I. osztályba (1870–75, 1902–1903, 1923), IV. osztályba (1873–78, 1905–6, 1926) és nyolcadikba (1877–82, 1910–11, 1930) járó középiskolásra; a három szegedi középiskola érettségizőire; a Jászberényi (1911–1944) és a kiskunhalasi (1880–1914) gimnáziumok első, negyedik és nyolcadikos diákjaira, ezek társadalmi rekrutációjára és iskolai eredményeire vonatkoznak. Lásd az előzetes eredményeket a következő, megjelenés alatt álló munkáimban: *Social Mobility, Reproduction and Qualitative Schooling Differentials in Old Regime Hungary*. History Department Yearbook 1994. Budapest, Central European University, 1995; *Felekezeti és társadalmi egyenlőségek a jászberényi gimnázium diákságában (1911–1945)*. Jászberény-évkönyv, 1995.

18 Láng i.m., p. 42.

19 Konek Sándor pontosan kimutatta, hogy 1868 és 1875 között a gimnáziumok elvesztették diákságuk 23%-át, s „a tanulók fogyatkozása tagadhatatlan vonatkozással van a reál- és polgári iskolai tanulóifjúság ugyanazon mérvben mutató szaporodásához, mi arra mutat, hogy a reál tanulmányok felé irányulás mind mélyebb gyökeret kezd verni hazánk népeibe...”. I.m., p. 532.

volt fiú. A „konkurenciahatás” tehát a fiú elitiskolákra nézve viszonylag mérsékelt lehetett csupán.

A probléma avval is komplikálódik, hogy mind a polgári iskolai hálózatban, mind – mégpedig felfokozottan – a „felső kereskedelmikben” a zsidó diákság túlképviseltsége (valószínűleg kezdettől fogva) még erősebbnek bizonyult mint a gimnáziumokban és reáliskolákban. Míg a klasszikus középiskolákban a zsidók aránya az 1867 utáni évektől a század végéig mintegy tíz százalékról ennek duplájára nőtt (lásd az V. táblázatot) és 20–22% között tetőződött (úgy megosztva, hogy az arányok a latin gimnáziumokban ezektől az átlagoktól mindig kissé elmaradtak, viszont az összességükben ugyan csekélyebb súlyú reáliskolai közönségben az egyharmadot is rendre meghaladták), addig a polgári fiúiskolák padjainak valószínűleg több mint negyedét (1905-ben például 27%-át)²⁰ és a kereskedelmiknek nem kevesebb mint felét (1892-ben 48%-át, 1900 és 1909 között 50–51%-át)²¹ mindig is zsidó diákok koptatták. Ez azt jelenti, hogy, ha a klasszikus középiskolák keresletének „elszívásáról” beszélünk, ez is elsősorban a történelmileg új, zsidó közönségre vonatkozott tömegesebben. Márpedig, mivel a zsidóság képviselője (mint ahogy ez fentebb az V. és VII. táblázatból kitűnik) – ugyan ingadozásokkal, de tendenciálisan megállás nélkül – az elit középiskolákban is nőtt, az új (1867 után jelentkező) „reál” irányultságú iskolai kínálat elsősorban az „új” iskolai közönség keresletét növelte s nem a középiskolák hagyományos (keresztény) publikumáét. Vagyis a polgári fiúiskoláknak és a kereskedelmiknek a korábban is elitiskolába járó rétegekre gyakorolt „elszívó” hatását ennél a ténynél fogva is viszonylag marginálisra szabad csak becsülni.

Annál inkább így kellett lennie, hiszen a századforduló utáni adatokból pontosan tudjuk, hogy a fiú polgárik „konkurenciája” főképp a magas műveltségi tőkével egyáltalán nem vagy gyengén ellátott paraszti, parasztpolgári, kisalkalmazotti és kispolgári rétegekre koncentrálódott – ez a leánypolgárikra kevésbé volt érvényes –, tehát azokra a társadalmi csoportokra, melyek a Kiegyezés előtt is alig kértek részt a klasszikus középfokú oktatásban. A polgári legfeljebb vagy leginkább azt az új, osztályszerkezetileg „alulról” jövő publikumot vonzhatta magához, amelynek iskolai keresletét magának a polgári iskolának a kínálata váltotta ki s amely e nélkül jórészt valószínűleg soha sem jutott volna sem gimnáziumba, sem reáliskolába. Ez ebben a történelmi stádiumban minden bizonnyal egyaránt vonatkozik a polgári iskolák zsidó és keresztény közönségére, különösen a társadalmilag azonos iskolázottsági szinten a lányokhoz képest mindig sokkal „lentebbről” rekrutált fiú tanulókra. A polgári konkurenciájával tehát nemigen lehet értelmezni azt a tényt, hogy a nemesi és honorácior indíttatású keresztény úri osztályok a klasszikus középiskolákat 1867 utáni évtizedekben kevésbé vagy legfeljebb annyira használták, mint azelőtt.

20 Lásd *Magyar statisztikai évkönyv*, 1905, p. 368. A múlt századra nézve nem találtam vallás-sajátos adatot a polgári iskolák publikumának összetételére.

21 A legrészletesebb adatokat erre nézve a Központi Statisztikai Hivatal kézíratos jegyzékeiben, illetve a Magyar statisztikai évkönyvekben találtam (lásd az 1894-es kiadás II. kötetét, p. 143. és a következő köteteket).

Közelebb visz talán a magyarázathoz, ha a birtokos dzsentirréteg fokozatos gazdasági térvesztésére utalunk, mely fizetéseképtelenné tehetette a „latin” iskolák használatában érdekelt úri osztály leszármazottainak egy részét. Ez az érvelés sem mentes azonban kétségektől. Igaz, a birtokvesztés sokakat ítéltetett olyan mértékű deklasszáldásra, hogy gyermekeik számára az iskolapénzt sem tudták biztosítani. Tipikusnak mégis inkább az a helyzet tekinthető, hogy az öröklött vagyon elárverezése a sokkal ranghoz méltóbbnak (Standesgemäss) tekintett magánoktatás fedezetét merítette ki, s ezután a fiúgyerekek a kevésbé költséges nyilvános gimnáziumba kényszerültek. Ráadásul éppen a tönkremenetel szoríthatta az alkalom adtán „patópálos” életvitelű dzsentri csemetéket arra, hogy komolyabban vegyék az iskolai befektetéseket, hiszen a társadalmi státusmentés céljából áhított közhivatali stallum is csak bizonyos igazolt iskolázottsággal volt elérhető s nem kizárólagosan a család ugyan gyakran perdöntő, de mégsem mindig elégséges tekintélyével vagy „társadalmi kapcsolat-tőkéjével”. Ráadásul a Kiegyezés utáni kormányok elég nagyvonalúan támogatták az arra rászorultnak ítélt diákokat²² – s a rászorultság mértékének megállapításánál a „jó családi” háttér és a „nexus” köztudomásúan erősen nyomott a latba. A fizetéseképtelenség tehát szintén csak peremhelyzetekben valószínűsíthető érv s csak igen kisértéssel magyarázhatja a keresztény középiskolai kereslet pangását.

Ugyanez az érv mindenestre megfordítható, s részleges értelmező elvet szolgáltat annak megértésére, miképp kapcsolódhattak be igen gyorsan a gyors „szabadpiaci” gazdasági polgárosulás állapotában lévő csoportok – elsősorban a városi zsidóság – a klasszikus iskolázásba. Ezeknek a máris módos rétegeknek leszármazottjait eddig a szakmai tilalmak rendszere csak kevésbé tette érdekeltté a gimnáziumi vagy az ezáltal elérhető egyetemi diplomák megszerzésében: az orvosi kivételével a diplomás pályákból ki lévén zárva. Az emancipációs nyitás után viszont „fizetőképességük” folytán ugyanezek azonnal képesek voltak – sokszor az átlagköltségeken túlmenően az internátus vagy kosztos diákság kiadásainak vállalásával, nemegyszer egyenesen stratégikus lakóhelyváltoztatással („jó” iskola közelébe költözéssel) – maximálni a leszármazottak iskolai befektetéseit.

Itt ismét utalnunk kell az urbanizáció differenciális szerepére, amennyiben a legtöbb középiskola a városokban volt, s a fizikai távolság ezekhez az iskolázás egyik jelentős költségtényezője maradt. A különlegesen gyors zsidó városiasodás, mely már az 1840-es fél-emancipációs törvény után sajátosan felgyorsult (hiszen a zömmel kereskedelemmel, pénzügyletekkel és kisiparral foglalkozó zsidó népesség érthetően a piacközpontok közelében igyekezett letelepedni, mihelyt feloldották – általánosságban 1840-ben – a városba költözés tilalmát) és 1867 után még intenzívebbé vált, ugyanezeket a polgárosuló rétegeket hozta közelebb a középiskolákhoz. Így 1869-ben a magyar „birodalom” (Horvátországgal együtt) zsidóságának majd-

22 Az ösztöndíjasok száma 1870-ben 1.514 (a diákság 4,6%-a), 1880-ban 1.771 (a diákság 5%-a) és 1890-ben 2.465 (a diákság 6,2%-a). Az ösztöndíjak összege az 1880-as 103.000 koronáról 1890-re 184.000 koronára ugrott. (Korábbra nézve nem találtam ilyen adatot.) A Magyar statisztikai évkönyvek megfelelő éveiből gyűjtött számok.

nem harmada (29,7%-a) már városlakó volt (az ún. rendezett tanácsú, kisebb városokat is beleszámítva) szemben például a katolikusok mindössze 15,5%-ával. A városi zsidóság megfelelő aránya 1900-ra többségi (54,8%) lett – míg a katolikusoknál csak 18,5%-ot ért el.²³ Az iskolák közelsége különösen a vallási reformot elfogadó s egyben legpolgárosodottabb ún. neológ zsidóság iskolázási esélyeit javította, hiszen a nagyvárosok legtöbbje (így Budapest mellett Szeged, Nagyvárad, Pécs, Arad, Kolozsvár, Kassa, stb.) rendre neológ központtá vált, míg az ortodoxia tömegei továbbra is főképp falun, esetleg nagyközségekben és kisvárosokban koncentráálódtak.²⁴ A keresztényeknél egyébként a városiasodás hatása távolról sem ilyen egyértelmű ugyanebből a szempontból, amennyiben a migráló tömegek nagy része (a köz- és magánhivatalnokokon kívül) proletarizálódó paraszt vagy kispolgár volt (s a korábban városlakó kézműves- és kereskedőréteg nem jelentéktelen hányada maga is proletársors elé nézett), ezeknek csekély lehetőségük akadt az elitiskolák látogatására. A csoport sajátosan gyors urbanizációval tehát a zsidó elitiskolázás igen gyors felfutása minden bizonnyal összefüggött, míg a keresztények beiskolázási esélyeit ugyanez összességében kevésbé módosította.

Kiegészítőlegesen utalhatunk az iparosítással, a szabadpiaci kapitalizmus beindulásával megvalósuló társadalmi változások valószínűsíthető hatására is. Fentebb ebben az összefüggésben a tudástőke felértékelése kapcsán a tőkés termelésben az elitiskolák által kifejtett húzóhatásról beszéltünk, mint a kapitalizálódás generikus eredményéről. Elképzelhető azonban, hogy a Gründerzeit első korszakában elszívó hatás is érvényesült. A hirtelen megnövő magántisztviselő-kereslet nem csak, s talán nem is elsősorban diplomás, szakképzett technikai vagy közgazdász értelmiségre vonatkozott, hanem talán még inkább a szerény alapiskolázottsággal rendelkező, de „nadrágos” fellépésű közvetítő személyzetre, akiknek képzettségét alkalmazás közben maga a tisztviselői gyakorlat biztosította. Ilyenek tipikusan a kereskedelmi és közlekedési tisztviselők, számfejtők, a bankok közönségét közvetlenül kiszolgáló alkalmazottak, az ipari létesítmények ügyvivői, pénzülszámolói, irodatisztjei stb. A gyors gazdasági növekedés beindulásakor a magánszektor tehát részben olyan fiataloknak is alkalmazást kínál, akik esetleg ezek nélkül a kereseti alkalmak nélkül tovább maradtak volna a gimnáziumok és reáliskolák padjaiban. Ennek az újfajta kisértelmiségi keresletnek mindenképp jobban megfelelt a polgári vagy a (felső)kereskedelmi nyújtotta képzés mint a gimnáziumi vagy akár a reáliskolai. Ennyiben a nagyipari kapitalizmus átmenetileg globálisan csökkenthette az elitiskolázás társadalmi vonzóerejét.

Hasonló érvelést talán még inkább lehet a nemzetállam apparátusának kiépítésére vonatkoztatni. 1867 után a közzszolgálat fejlesztése részben „helycserével” történt (az abszolutista rendszer helyi személyzete egy töredékének elbocsátásával illetve

²³ *Magyar statisztikai közlemények*, Új sorozat, 27, pp. 98–99.

²⁴ A zsidó neológia és ortodoxia közötti korszakunkban fennálló regionális modernizációs különbségekre nézve lásd tanulmányomat: A magyar zsidóság regionális és társadalmi rétegződéséről. *Régió*, 1994/2, pp. 45–70.

ezek visszavonulásával), részben pedig a közszolgálattól eddig politikai okok miatt tartózkodó, de erős „társadalmi tőkével” ellátott (főképp nemesi) családok leszámrazottjainak aktivizálásával. Márpedig helyi szinten (a megyei és városi hivatalokban) ez sokszor minden szakképzettség nélküli, sőt még magasabb középiskolai osztályokat sem feltétlenül abszolvált elemeknek kistisztviselői állásokkal (díjnok, ügyintéző, alszolgabíró, városházi irodafőnök, községi jegyzőhelyettes, stb.) való felruházását jelentette. Hasonló hatással volt állami szinten a „nemzeti” honvédsereg visszaállításával újra jelentkező tisztszükséglet, melyet a hadapródiskolákon keresztül vagy minimális egyéb előképzettség után az érettségit ekkor még nem követelő Ludovika akadémia diplomásai elégítettek ki. A nemzetállam modernizálásával így megnyíló álláslehetőségeket a keresztény dzsentirréteg, a volt honoráciorok és a mobilis kispolgárság gyermekei számára számottevően kiegészítette a közületek által kezdettől fogva többé kevésbé felügyelt vagy tőkegaranciájuk, esetleg anyagi részesedésük folytán birtokolt közszolgálati vállalkozások és létesítmények (vízművek, vasút, omnibusz, lóvasút – majd villamos, gázművek, villanyművek, pénzverde, kincstári bányák és erdőbirtokok, múzeumok és más kulturális intézmények, stb.) preferenciálisan a nemzsidóknak fenntartott nem szakértelmiségi állás-kínálata. Az 1883-as minősítő törvény például a négy polgárit „a középiskolák IV. osztályával egyenrangú képesítőnek jelentette ki egyebek közt pénztári és kezelési szakbeli kisebb tisztviselői pályákra”.²⁵ Ez is hathatott a hosszú középiskolai oktatás keresletének viszonylagos csökkenése irányában, amennyiben a negyedik vagy hatodik gimnáziumi, polgári vagy akár felső kereskedelmi osztály után – ez volt a „nadrágos” embertől már ekkor is elvárt iskolázottsági minimum – elvonta az érdekelték egy részét a további tanulmányoktól.

A demográfiai helyzet alakulása a Kiegyezés utáni konjunktúrában minimálisan befolyásolhatta csupán az elitiskolázás keresletét. Az átlagos gyerekszám ekkoriban még egyöntetűen magas maradt, hiszen a malthuzianista családtervezéssel beinduló demográfiai forradalom a század utolsó éveiben kezdte csak éreztetni a hatását, ekkor is a fővárosra és egyes gyorsan modernizálódó nagyvárosra korlátozva. Igaz, a korán városiasodó, földrajzilag és gazdaságilag is mobilisabb, s közép-magyarországi városi részlegeit illetőleg már a kultúráváltás (elmagyarosodás) állapotába jutó zsidóság továbbá az evangélikusság polgárosodottabb részeinek demográfiai rezsimje a többi felekezeti csoportnál valamivel alacsonyabb gyerekszámra volt beállítva. Ez a gyerekszám azonban a század végéig nemigen módosult. Így az 1881-85-ös évek átlagáról 1895-ig a szülési hányados (ezrelékben) a katolikusoknál 47,5-ről 43,4-re, a reformátusoknál 40,6-ról 38,8-ra, az evangélikusoknál 40-ről 36,6-ra, a zsidóságnál 36,6-ról mindössze 36,1-re mérséklődött,²⁶ s így az átlagos családnagyságban kifejeződő különbségek a főbb felekezeti népességek között paradox módon a század végén (az eztán induló demográfiai forradalom előtt) kisebbek voltak, mint

25 Magyar statisztikai közlemények. Új sorozat, 31, p. 107.

26 Magyar statisztikai évkönyv, 1895, p. 56.

annak előtte. Az iskolázás közvetítésével megvalósuló társadalmi „kapillaritás” („felkúszás”) modellje a kiscsalád és az intenzívebb iskolázás kombinálásával tehát ezekben a miliókben még csak igen marginálisan és a századvégig voltaképpen csökkenő módon kezdetet lehetett látni.

Igaz, a halálozási valószínűség terén a csoportközi eltérések hasonló irányú hatása sokkal nagyobb mértékű. Ez ismét csak elsősorban a többenél gyorsabban polgárosodó és sokkal erősebben urbanizált zsidóságot és (ugyan lényegesen kevésbé) a kisebb protestáns felekezeteket érintette. 1881–85-ről 1895-ig például az ezer főre eső évi halálozási ráta a katolikusoknál 35-ről 30,9-re, a reformátusoknál 31,6-ról 28,1-re, az evangélikusoknál 30,5-ről 26,7-re, míg a zsidóknál már a kiinduló években is példátlanul alacsony 18,1-ről 17,1-re esett.²⁷ Konkrétan a gyerekhálozás csökkenése kezdte megnövelni (a keresztényeknél csak igen lassan, a zsidóságban azonban rohamosan) a gyerekeknek szánt családi befektetések – így a hosszabb iskoláztatás – hozamát az életciklus alatt várhatóan növekvő „megtérülési tartamra” való tekintettel. A zsidó elitiskoláztatás fejlődését tehát, nem szerény mértékben, előmozdíthatta a fiatalkori halálozás kockázatának csökkenése. A potenciális keresztény iskolai publikumra azonban ugyanez még nemigen vonatkozhatott a Kiegyezés utáni évtizedekben.

A két modell és az új középosztályi elitiskoláztatás rendje

A felhozott felekezet-sajátos beiskolázási adatokból s az eddigi értelmezési kísérletből tisztán kiválglik a zsidó és a nemzsidó iskolai magatartás eltérése. Röviden: a zsidóság mindenféle iskolai s így elitiskolai befektetéseinek fokozatos növelésére törekszik 1867 után (s részben már előtte is), míg a keresztény iskolai közönség összességében egyértelműen a Kiegyezést követő mintegy két évtizeden át különböző (fent elemzett) okokból visszatartja ezeket. Csak a századvég éveiben tapasztalható a nemzsidó publikum valamivel tömegesebb jelentkezése az elitiskolázás piacán. Ugyanakkor aggregált számokban kifejezve a továbbiakban is sokszoros eltérés marad fenn a zsidó és a nemzsidó közönség gimnáziumi és reáliskolai, sőt egyéb (kereskedelmi, polgári) középiskolai keresletének intenzitása között. Ezt a majdnem-hogy nagyságrendi eltérést azonban nem lehet közvetlenül értelmezni, hiszen az elitiskolák kereslete erősen osztály- és rétegsajátos keretekben nyilvánul meg. Márpedig a szegényparaszti részlegekkel alig és birtokos földművelő réteggel is gyengén rendelkező, korán elvárosiasodó zsidóság sokkal polgárabb osztályszervezete révén szükségszerűen nagyobb iskolai igényekkel léphetett fel, mint az ekkoriban még túlnyomóan immobilis, vidéki illetve falusi s a hosszabb iskolázás esélyeitől elzárt paraszti tömegek túlsúlyától terhelt keresztény vallási aggregátumok. Korábbi kutatásokból tudjuk azonban, hogy a zsidóság tanulószámokkal objektívtól mennyiségi iskolai előnyei a többi felekezettel szemben az osztályszervezeti

²⁷ Uo., p. 59.

különbségek semlegesítése után is erősen szignifikánsak maradnak a századforduló éveiben éppúgy, mint a Világháborúk közötti időszakban.²⁸ (Az osztálysajátos zsidó túliszkolázásra lentebb a VIII. táblázat elemzésénél konkrétan is visszatérek.) Fel kell tehát tételezni, hogy az elitiskolák használata zsidók és nemzsidók által kétfajta iskolázási stratégiának felelt meg.

VIII. TÁBLA

*A budapesti középiskolák első (I.) és nyolcadikos (VIII.) diákjainak rekrutációja felekezeti és társadalmi réteg szerint az 1870-es és az 1900-as években.**

	Katolikusok		Más keresztények		Zsidók	
	I.	VIII.	I.	VIII.	I.	VIII.
<i>1870–1882</i>						
Földműves, munkás, kisalkalmazott	12,5	7,9	6,7	6,7	2,8	3,2
Kisiparos, kiskereskedő	28,5	14,8	25,0	6,7	62,1	49,5
Közhivatalnok	28,5	29,5	20,0	26,1	3,3	3,6
Magánhivatalnok	4,0	8,5	13,3	5,0	4,5	5,0
Diplomás értelmiségi	13,5	16,4	20,0	28,6	7,8	11,1
Nagybirtokos, vállalkozó, tőkés, magánzó	13,0	23,0	15,0	26,9	18,4	16,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nyers létszám	200	305	60	119	179	440
<i>1902–1911</i>						
Földműves, munkás, kisalkalmazott	18,3	11,5	16,9	8,8	10,3	10,8
Kisiparos, kiskereskedő	18,5	11,4	17,3	7,7	46,8	21,3
Köztisztviselő	34,7	39,4	30,9	39,1	9,6	10,4
Magántisztviselő	6,3	7,4	8,6	8,0	11,7	11,8
Diplomás értelmiség	13,8	16,3	16,5	19,2	11,0	17,7
Nagybirtokos, vállalkozó, tőkés, magánzó	8,1	14,0	9,9	17,2	10,8	28,8
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Nyers létszám	616	607	243	297	712	558

* A felvétel a kijelölt években I., IV. és VIII. osztályba járó, Budapesten a középiskolák osztálykönyvébe bejegyzett és év végi bizonyítványt nyerő diákjára vonatkozott. A felvétel éveit úgy választottam meg, hogy azok az osztályok közötti normális előmeneteli évszámoknak megfeleljenek. Így bekerültek a felvételbe az 1870 és 1875 között valamint az 1902-ben és 1903-ban vizsgázó elsősök, a három évvel később, azaz 1873–1878-ban illetve 1905–1906-ban vizsgázó negyedikesek és a hét évvel később, tehát 1877–1882-ben és 1910–1911-ben vizsgázó nyolcadikosok. A felvétel még így sem tükrözheti pontosan az induló elsőosztályosok iskolai pályáját illetve esetleges lemorzsolódásukat, hiszen a megfelelő alsóbb osztályokból a felsőbbekbe jutás éveit mindig egy ismeretlen nagyságrendű, de jelentős számú fővárosba költöző vagy legalábbis fővárosi iskolákba küldött újabb közönség is folytonosan hozzájárult a felsőbb osztályosok sorainak feltöltéséhez. (Ugyane kommentárt lásd a IX. tábla értelmezésénél.)

28 Fentebb idézett tanulmányaim (Jewish Enrollment Patterns..., Felekezeti státus és iskolázási egyenlőtlenségek) mellett lásd még: Zsidók és evangélikusok a magyar iskolarendszerben. *Protestáns Szemle* 1994.; Jewish Over-Schooling in Hungary. Its Sociological Dimensions. In: *Bildungswesen und Sozialstruktur in Mitteleuropa*. Wien, Böhlau, 1990, pp. 209–246; A zsidó túliszkolázás történelmi elemei. In: *Zsidó iskolázás*. Bp., Magyar Pedagógiai Társaság, 1995. (sajtó alatt).

Ez a hipotézis a minket érdeklő történelmi beiskolázási trendek megértése szempontjából voltaképpen több mozzanatra bontható. Egyrészt két általános iskolahasználati modellt tételez fel, mellyel az osztályspecifikusan eltérő zsidó és nemzsidó iskolai keresletet általánosságban lehet magyarázni. Másrészt utal arra, hogy a két modell által gerjesztett fejlődés a fent elemzett konjunkturális okokból a Kiegyezés utáni évtizedekben volt a legeltérőbb. Harmadrészt, mint az előbbi tételből és az I. táblázat számaiból is következik, a századforduló éveitől kezdve a két modell valamelyest közeledett egymáshoz. Negyedrészét ezt az igencsak viszonylagos konvergenciát (hiszen a zsidóság iskolai „túlinvesztíciói” a korspecifikus érettségizési valószínűségekre vagy a középiskolai közönségben való statisztikailag kimutatható jelenlét tanúsága szerint majdnem a régi rendszer legvégéig – a fasizálódás éveit – fennmaradtak) a társadalmi-gazdasági konjunktúra változása mellett lehet a zsidóság által kialakított „polgári” iskolahasználati modellnek a keresztény iskolai közönség általi kezei átvételével, követésével is magyarázni.

A két modell különbségeire általánosságban már több korábbi tanulmányomban kitértem.²⁹ Itt tehát csak azon tényezők rövid vizsgálatára szorítkoznék, amelyek a tárgyalt történelmi konjunktúrában különösebb jelentőséggel bírhattak. Ezeket is az áttekinthetőség kedvéért néhány, korszakunk két időpontjában (az 1870 és 1882 valamint az 1902 és 1911 között) Budapesten középiskolába járó diákra vonatkozó kiadatlan felvételi eredmény kapcsán elemezném.

A VIII. táblázat budapesti viszonylatban ugyan – de a főváros messze az ország legnagyobb középiskola-koncentrációját képviselte – az egész középiskolai piac társadalmi rekrutációs mintájának változásait is illusztrálja korszakunkban.

Az első általános tanulás ebből a középiskolák ténylegesen elit jellegére vonatkozik. Mindkét vizsgált korszakban az alsóbb rétegek fiainak képviselete a diákság egy tizede körül mozog. Evvel szemben a diplomás vagy feltehetően középiskolai szintű műveltséget hordozó középrétegek – köz- és magánhivatalnokok, szabadfoglalkozású értelmiség – az iskolai közönség közel felét szolgáltatják. Az önálló kispolgárság fiai a keresztény diákok negyede és nyolcada közötti nagyságrendben, a zsidó diákok között sokkal magasabb részarányban vannak jelen. Kiegészítőlegesen a társadalmi valóságban igen vékony birtokos-, tőkés- és vállalkozó-rétegből származik a diákság nem kevesebb, mint ötöd-hatod része. Ennek a közismert elit-jellegnek a természetét közelebből engedi minősíteni az első és az érettségiző osztályok származási összetételének összehasonlítása. Az adatokból könnyen kiolvasható ugyanis, hogy a műveltségi és gazdasági tőkével gyengén ellátott csoportok gyermekei (kispolgárság, földművesek, munkások és kisalkalmazottak) viszonylag számottevően találhatók az első osztályokban, míg a középosztályok és a felső tízezer leszármazottjai a nyolcadikban sokkal erősebben vannak képviselve. Különösen vonatkozik ez a diplomás értelmiségre és a birtokos- és tőkésrétegre. Budapesten nem csak arról volt szó, hogy a „gyengébb” társadalmi háttérű diákok anyagi vagy

29 Lásd a fentebb idézett tanulmányokat az előző jegyzetben.

iskolai okokból (tanulmányi nehézségek) gyakrabban morzsolódtak le az I. és VIII. osztály között, vagy – mint erre fentebb a polgári tárgyalásánál történt utalás – már eleve rövidebb iskolai pályára voltak berendezkedve s így (legtöbbször az alacsonyabb hivatali posztokra képesítő negyedik után) abbahagyták a tanulást, hanem arról is, hogy a „felsőbb” rétegek szívesen küldték fel gyermekeiket vidékről is a gimnázium felsőbb osztályainak elvégzésére a rangosabbnak tekintett fővárosi intézetekbe. A VIII. táblázat számunkra legfontosabb eredményét azonban a keresztény és a zsidó iskolai képviselő ellentéte jelenti. Ennek tárgyalásánál már gondosan el kell különítenünk a két korszakot.

IX. TÁBLA

A budapesti első és nyolcadikos középiskolások átlagos érdemjegyei néhány tantárgyból felekezet és születési hely szerint az 1870-es és az 1900-as években

1870–1882

<i>I. osztály</i>	Magyar	Latin	Német	Matematika
Budapesti római katolikus	3,07	2,82	3,05	3,00
Budapesti más keresztény	3,04	3,08	3,21	2,92
Budapesti zsidó	3,02	2,43	2,83	2,81
Vidéki római katolikus	2,96	2,94	2,87	2,94
Vidéki más keresztény	2,68	2,81	2,90	2,73
Vidéki zsidó	2,97	2,57	2,83	2,90

VIII. osztály

Budapesti római katolikus	2,13	2,24	2,07	2,23
Budapesti más keresztény	1,95	2,39	2,08	2,36
Budapesti zsidó	1,94	2,06	1,59	2,25
Vidéki római katolikus	2,17	2,51	2,29	2,46
Vidéki más keresztény	2,17	2,61	2,18	2,43
Vidéki zsidó	2,12	2,05	2,05	2,50

1902–1911

I. osztály

Budapesti római katolikus	2,45	2,68	2,68	2,64
Budapesti más keresztény	2,47	2,71	2,71	2,63
Budapesti zsidó	2,41	2,49	2,89	2,47
Vidéki római katolikus	2,49	2,82	2,53	2,76
Vidéki más keresztény	2,40	2,63	2,70	2,76
Vidéki zsidó	2,63	2,74	2,88	2,70

VIII. osztály

Budapesti római katolikus	2,30	2,40	2,22	2,45
Budapesti más keresztény	2,08	2,32	2,12	2,16
Budapesti zsidó	1,98	2,15	1,85	2,20
Vidéki római katolikus	2,38	2,52	2,35	2,55
Vidéki más keresztény	2,18	2,44	2,24	2,42
Vidéki zsidó	2,11	2,27	2,06	2,32

Az 1870–1880-as évek diákságában már pontosan (s talán a későbbi nemzedékeknel világosabban) szembeállítható a mobilitást célzó zsidó és a reprodukcióra

beállított keresztény iskolahasználati modell lényeges strukturális különbsége. Fenti elemzéseink szerint az 1860-as években induló zsidó beiskolázási hullám ekkorra már (mint az V. táblázatból is kitűnik) elérte első csúcspontját. Ez felvételünk nyers adataiból is egyértelmű, hiszen ebben a korban a fővárosban a népesség 19,7%-ából kikerülő zsidó VIII.-osok iskolázott korcsoportjukban hirtelen abszolút többségre jutottak. Ez a zsidó diáktömeg társadalmilag mindenképp még több szempontból „induló” stádiumban lehetett, hiszen sokan közülük csak a polgárosodás alacsony fokán álltak (innen a kispolgárság tényleges túlsúlya, többségi helyzete) s a már vagyonnal ellátottak is sokszor a kultúraváltás, a többségi civilizációhoz való s az iskolán keresztül megcélzott alkalmazkodás elemi szintjén, pl. kielégítő magartudás nélkül kerültek a középiskolába. Valószínűsíthető, hogy formális iskolázottság a felmenők zöménél alig volt található. A nyers számokból kiolvasható, hogy az I. és a VIII. osztály között a zsidó középiskolások tömegesen érkeztek a fővárosba (akár mint tényleges „felvándorlók”, akár mint „kosztos diákok” vagy a külvárosokból „bejárók”), hiszen a nyolcadikba több, mint kétszer annyian jártak, mint elsőbe, a vélhető lemorzsolódások ellenére. (A keresztény diákok között is több volt a nyolcadikos, nyilván a felsősök migrációja folytán, de nem olyan mértékben, mint a zsidó diákságban.) Feltűnő, hogy ebben a családi műveltségi tőke szempontjából „újfajta” iskolai közönségben a nyolcadik osztályok származási összetétele alig tért el az elsősöktől. Bár mind a kispolgárság, mind a tőkés réteg gyengébben volt a nyolcadikban képviselve, mint az elsősök között, „lecsúszásuk”, viszonylagos alulreprezentációjuk az érettségizők között egyáltalán nem nagy, semmiképp sem hasonlítható a keresztény kispolgárság gyermekeinek szerepléséhez, akik a VIII.-ban az elsőhöz viszonyítva csak fél-negyed arányban voltak jelen. Felemlíthető, hogy a zsidó tőkés réteg gyerekei az egyedüliek a hasonló birtokos osztályok fiai között, akik a nyolcadikban nem voltak az elsősöknél erősebben reprezentálva: ez is jelzésül szolgálhat arra, hogy az induló polgárságnak, akárcsak a kispolgárságnak, még bizonyos művelődési, vagy legalábbis asszimilációs hátrányokkal kellett megküzdeni az elitiskolákban. Minden jel arra mutat, hogy a mind szakmailag mind kulturálisan mobilis és zömmel „alulról”, a kispolgárságból vagy az asszimilációs deficitben szenvedő vállalkozó polgárságból és magánhivatalnoki rétegből induló zsidó kiskolások, indulási hátrányaik ellenére, sokkal erősebben voltak képesek „megkapaszkodni” az elitgimnáziumokban, mint keresztény padtársaik.

A keresztény diákság korabeli összetételére már kifejezetten a művelt rétegek újratermelése nyomta rá bélyegét. Bár elsőből még kétötödnyi diák jött a kispolgári és alsóbb városi rétegekből, nyolcadikban már ez az „alulról” jövő csoport számarányban felére zsugorodott. A diákság többségét mindenképpen a valamelyes műveltséggel bíró középosztályok (elsősorban a közhivatalnokok) és a birtokos réteg gyermekei teszik ki. Különösen így van ez a nyolcadik osztályban, ahol a diákság közel négyötöde olyan milióból rekrutálódik, amelyeknek felmenői maguk is részesültek valamelyes középiskolai képzésben. Ez az ellentét a zsidó és a keresztény rekrutációs minta között az 1900-as évekre annyiban módosul, hogy a keresztény modell repro-

dukciós jellege még markánsabbá válik, míg a zsidó modell „mobilizációs” jellege valamelyest eltompul. Ennek megfelelően a két modell kissé közelebb kerül egymáshoz, anélkül azonban, hogy ez alapvető különbségüket feloldaná.

A zsidó diákság rekrutációjában ugyanis a kispolgárság valószínűleg két egészen más természetű okból nem szerepelhet korábbi súlyával. Egyrészt a húsz-harminc évvel azelőtt tömegesen képzett zsidó értelmiségiek, magán- sőt köztisztviselők gyerekei is konkurensként jelennek meg immár az iskolai piacon. (Budapesten, kivételesen, az iskolázott zsidóság viszonylag könnyen jutott be a szélesedő városi hivatalnokok közé s nem csak az ipari, hitelügyi és kereskedelmi ún. magántisztviselői gárdába.) Így érthető, hogy a századelőn már a műveltebb zsidó középosztály fiataljai is a korábbinál sokkal nagyobb csoportokkal vesznek részt a középiskolák közönségében. Másrészt meg az időközben kiépülő polgári és kereskedelmi iskolai hálózat minden bizonnyal éppen a kispolgárság gyermekeit volt hajlamos nagyobb arányban eltéríteni a hosszabb, nehezebb és a vállalkozói polgárság képzése szempontjából nem közvetlenül instrumentális középiskolai tanulmányoktól. Ennek felel meg az a tény, hogy a zsidó kispolgárság leszármazottjainak aránya a VIII.-ban kevesebb, mint fele az I. osztályban regisztráltak. Ugyanakkor újabb „alsó” zsidó rétegek is érkeznek a gimnáziumokba és a reáliskolákba, s ezek a VIII.-ban is megtartják az I.-ben elért képviseltettségüket. Fontos felfigyelni a tőkés réteg új típusú képviseltettségére. Míg az elsősök között részesedésük a korábbinál gyengébb, a nyolcadikosok között már meghaladja az egynegyedet. Ebben a számban érhetjük tetten a polgári vagyon és a magas művelődési tőkegyűjtés igényének sajátos objektivációját, mely az elmagyarosodott zsidó nagypolgárság (a legendás „Lipótváros”) kollektív arculatát oly mélyen megjelölte. Összefoglalva, az I. osztályban az „alulról” érkezők a századelőn is egyértelműen többségben vannak a zsidó diákok között, s még a VIII.-ban is egyharmadnyian. Az iskolai mobilitás stratégiája tehát a zsidó diákságban, legalább az első középiskolai osztályokban, ezután is messzemenően érvényesül.

A keresztény csoportnál viszont a reprodukciós minta annyiban uralkodik el, hogy a bizonyos mennyiségű igazolt műveltséget feltételező közhivatalnokok leszármazottai a diákság harmadával-kétötödével messze a legszélesebb iskolai kontingenst alkotják. Igaz, ez a minta is rekrutál valamelyest továbbra is „alulról”, csak éppen sokkal kevésbé, mint a zsidó modell. Az I.-ben még a diákság harmadát meghaladó kispolgári és „népi” eredetű diákok aránya VIII.-ra egyötödnyre zsugorodik.

Még közelebb jutunk a két iskolázási stratégia megértéséhez, ha a differenciális iskolai kitűnőségnek a főtantárgyak átlageredményeiben kifejezett s a IX. táblázatban összegyűjtött számait vesszük górcső alá. Itt a modelljellegek a későbbi korszak adataiból domborodnak ki egyértelműbben, célszerű tehát a tárgyalást a táblázat második felével kezdeni.

Ennek a résznek a legfőbb tanulsága hármas. Először is a budapesti zsidó diákok mindkét osztálytípusban és majdnem minden tárgyban (a I. osztályosok németben nem) a legjobban tanulnak. Az átlagjegyek közötti eltérések majdnem mindenütt

igen szignifikánsak, ez alól csak az I. osztályosok magyar jegye a kivétel (melynél a budapesti zsidó diákok társaikat alig múlják felül). Másodszor, a vidéki zsidó diákok csak nyolcadikban mutatnak fel a keresztényeknél általában lényegesen jobb eredményeket, míg elsőben az átlag körüli jegyekkel szerepelnek. Harmadszor, a zsidók és a keresztények átlagjegyei közötti eltérések a legnagyobbak latinból, németből és magyarból s valamivel kevésbé matematikából. 1870–80 körül az iskolai kitűnőség szerkezete a nyolcadik osztályosokat illetően a harminc évvel későbbihez már igen közel állt. A különbség azonban egy téren jelentős. Az elsősök között a zsidó diákság még egyáltalán nincs tanulmányi fölényben, hiszen mind a budapestiek, mind a vidékiek csak latinban a legjobbak, míg a többi tárgyból az átlag körül vagy annál is gyengébben szerepelnek. Nyolcadikban viszont már ekkor is messzeemenően uralják a kitűnőségi mezőt, ismét elsősorban latinból és németből.

Az elitiskolával fenntartott viszonyoknak ezeket a „minőségi” eltéréseit sommásan háromféle módon értelmezhetjük.

A zsidó diákok által az I. és a VIII. osztály között mutatott teljesítmény-különbségeknek minden bizonnyal fontos összetevője a keresztények által gyakoroltnál racionálisabb iskolázási stratégia, ami a mobilitási erőfeszítéseknek, mint önmagukban is racionális élettervezési stratégiáknak egy sajátos változata.³⁰ Míg, éppen reprodukciós, státus-újratermelő indíttatásuknál fogva, a többségükben az „úri” rétegekből származó keresztény diákokat akkor is hajlamosak benn tartani – „hogy »úr« legyen belőlük is” – a hosszú iskolai pályán, ha történetesen nem tanulnak jól, a jórészt „alulról” rekrutált zsidó diákokat inkább csak akkor engedik a felsőbb osztályokba lépni, ha ezt képességeik illetve felmutatott eredményeik igazolják. A kevésbé teljesítményképeseknek viszont nyitva áll a „gazdasági” pályákra közvetlenül képesítő polgári vagy a felső kereskedelmi iskola, alacsonyabb iskolai követelményeikkel. Fentebb fel is hívtam arra a figyelmet, hogy a zsidó tanulók ezekben az igénytelenebb alternatív középiskolákban még nagyobb arányban voltak jelen (különösen a szintén érettségizetű kereskedelmiben) mint a klasszikus elitközépiskolákban.

A második értelmezési elv az iskolán keresztül történő társadalmi mobilitás velejárója. Az a tény (melyet a VII. táblán regisztráltunk), hogy az induló (elsős) zsidó diákság többségében – főképp a magának a polgárosodásnak és modernizációnak is jobbára „induló” helyzetében, 1870–82 között – kevésbé akkultúrált, formális iskolázottsággal nem rendelkező és társadalmi rangban kifejezetten nem úri rétegekből jött, azt is jelenthette, hogy szellemileg viszonylag alul-szelektált volt. Az ambiciózus és mobilitásra beállított zsidó kispolgári családok gyakran nem legjobb képességű gyerekeiket is beíratták, mintegy kísérletképpen, a „felfelé vivő” latin iskolába vagy legalább (még tipikusabban) ennek latin nélküli (tehát könnyebbnek

30 Erre a racionális iskolai stratégiára már korábban felhívtuk a figyelmet Vári Istvánnal közös cikkünkben: *Facteurs sociaux-culturels de la réussite au baccalauréat en Hongrie. Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 70, 1987, pp. 79–82.

minősülő) de az iskolai hierarchiában közvetlen a gimnázium mellett álló reális-kolába. Ennek a szellemi alulszelekciónak az átmeneti eredménye részben a zsidó kisdíákok közepes vagy annál alig jobb átlagteljesítménye az I. osztályokban. Ezt a kezdeti negatív szellemi kiválasztást a racionális iskola-stratégiához kötött iskolai pályán belüli pozitív szelekciós folyamat aztán a VIII. osztályban maradó zsidó diákoknál ellentétjére, egyértelmű tanulmányi fölénné változtatta.

Végül nem feledkezhetünk meg arról, hogy míg a keresztény diákok jó része eleve a magyar kultúrájú úri osztályból vagy, ha még a kispolgárságból vagy még „lejjebbről” rekrutálódott is, többségében (így a reformátusok mind s a katolikusok jó része) eleve magyar ajkú miliőkből származott, addig a zsidó diákság nagy része, mint erről már többször szó volt, súlyos kezdeti akkulturációs nehézségekkel küzdhetett, különösen a számukra az első nagy beiskolázási hullámnak megfelelő Kiegyezést követő évtizedekben. Ezeknek az akkulturációs nehézségeknek találhatjuk meg a nyomát abban, hogy a zsidó elsősök magyarban csak közepes teljesítményt mutattak fel, még 1900 után is. Ugyanezeknek a hatását érzük minden bizonnyal tetten a vidékről feljövő zsidó diákok – akik a nyelvi és kulturális akkulturációnak fővárosi társaiknál még alacsonyabb fokán állhattak – általában gyengébb tanulmányi eredményeiben. Ezt az akkulturációs deficitet igen széles értelemben kell feltételeznünk. Nemcsak a magyartudás hiányosságairól, hanem a nyilvános iskolához, a világi – és nemzsidó, részben kifejezetten keresztény – műveltséghez való viszonyról, ennek értékeléséről, az iskolai intézmény által megkövetelt fegyelemhez való szokottságról stb. van szó.

Az akkulturációs nehézségek azonban talán paradox, de mindenképp igen lényeges formában, egyben kihívást is jelentettek, s közvetetten az elitiskolák használatának legfőbb motivációját is képezték. A klasszikus középiskola az úri rétegen társadalmilag kívülről álló, sőt – mint tudjuk – az antiszemitizmus munkája nyomán mereven elkülönített zsidóság számára az integráció döntő eszköze volt. Magában az elitiskolázásban való részvétel s ezen túl az iskolai teljesítmény, a „jó tanulás” szerepköre, az iskolai „tanulmányi verseny” s az ebben való érvényesülés nemcsak a zsidók és nemzsidók közötti szimbolikus szabad verseny egyik formáját képezte, ahol a zsidó résztvevők önmagukról pozitív nyilvános képet s egyben önképet alakíthattak ki, de egyben partneri, padtársi, osztálytársi, iskolatársi s határesetben jó baráti kapcsolatba léphettek az uralkodó nemzeti elit fiataljaival. Ebben az iskolai viselkedésben sajátos stratégikus jelentőséggel bírt a magyarban és a latinban való kitűnőség. A magyarban tanúsított kitűnőség a nemzeti kultúrában való jártasság záloga volt, míg ugyanez latinban a hagyományos történelmi elit nyelvében és szimbolikus kultúrájában való részesedésnek a felsőbb társadalmi körökben elengedhetetlen ismervét képezte. Ebben a megvilágításban érthető, hogy latinból már kezdettől fogva mindkét megfigyelt osztályban mindig a budapesti s utánuk legtöbbször a vidéki zsidóságból kikerült diákok vitték el átlagjegyeikkel a pálmát, és hogy magyarból közülük azok a VIII. osztályosok, akiket éppen jó eredményeik

juttattak felsőbb osztályba, illetve akik képesek voltak meghaladni – jórészt többlet-erőfeszítéssel megvalósított kompenzálás révén – akkulturációs nehézségeiket.

A fentiek értelmében bizton megállapíthatjuk, hogy a zsidó diákság tanulmányi fölénye nem valamiféle antropológiai sajátosság – tehetség, „természetes” adottság – terméke volt, hanem az érintettek időszakhoz kötött társadalmi és történelmi helyzetéből és különösen az elitiskolázáshoz fűződő érdekviszonyaiból fakadt.

Végkövetkeztetés

Ezután visszatérhetünk a tanulmány címében felvetett általános kérdéshez, a középiskolai rendszer első funkcióváltásához. Ez, mint előjáromban tárgyaltam, azt jelentette, hogy a gimnáziumi és reáliskolai hálózat az érettségi által igazolt műveltség közvetítése révén az úri osztályba való belépés csatornájának intézményes öre lett. Ez a funkció azonban csak úgy valósulhatott meg teljesen, hogy a klasszikus középiskolák publikumának zöme társadalmi eredete és/vagy műveltségigénye szerint már eleve ehhez az úri réteghez tartozott illetve a középiskolába azért került, hogy integrálódjon ebbe a rétegbe. Ennek felelt meg a keresztény középiskolai publikum – ugyan nem teljes, de az adatokból egyértelműen kiolvasható – történelmi bezárulása az alsóbb társadalmi osztályok előtt, illetve az a tény, hogy az „alulról” induló iskolai mobilitást elsősorban a polgári iskola s mellékesebben a felső kereskedelmi és a néhány ipari középiskola fogta fel, illetve, hogy ezt a mobilitást ezen új, alternatív középfokú iskolatípusok felé terelték át. A keresztény elitiskolázás hosszú távú depressziója ezt az új típusú intézményes munkamegosztást fejezte ki egyrészt az egyre inkább az úri osztályok reprodukciójára beállított gimnázium és reáliskola, másrészt az alacsonyabb rangú új középfokú iskolák között.

Hasonló munkamegosztás a zsidó diákság irányában is érvényesült. Csak éppen a több szempontból (foglalkozási szerkezet, akkulturációs szint, anyanyelv) „alulról” vagy legalábbis a magyar úri osztályon „kívülről” érkező zsidó iskolai mobilitási impulzus mennyiségileg és intellektuális potenciáljában olyan óriási erejűnek bizonyult, hogy az így keletkezett zsidó „túliskolázás” minden szintű és rangú középiskolatípusban éreztette hatását. Ráadásul az intézményhálózatok közötti munkamegosztással kapcsolatos racionális iskolastratégia és a zsidó diákság különös iskolai motivációi a közülük felsőbb osztályokba jutóknak annyira pozitív szellemi kiválasztást biztosított, hogy ez hosszú, történelmi távon is kifejezésre jutott az érettségihez közelítő zsidó diákok tanulmányi erőfölényében. Ennek következtében a „hosszú depresszió” a keresztény iskolai publikum krónikus deficitjét, valójában társadalmi szelekciója szerinti beszűkülését jelentette, mely azonban együtt járt a zsidó iskolai mobilizációnak az egész középiskolai hálózatban végbemenő kibontakozásával. Így a két – „zsidó” és „keresztény” – elitiskolázási modell, ha közelített is egymáshoz a századforduló táján az új s átmenetileg az egységesség látszatát keltő úri osztály kitermelésének égjeze alatt, továbbra is megtartotta különállását.

KARÁDY VIKTOR

DUALIZMUS KORI ELITISKOLÁK

A FELEKEZETI ÖSSZETÉTEL VÁLTOZÁSA
A STATISZTIKÁK TÜKRÉBEN

FELEKEZETISÉG, ILLETVE RÉTEGSAJÁTOSSÁGOK ÉS AZ OKTATÁS kapcsolatáról több jelentős tanulmány is született az utóbbi időben. Ezek mindenekelőtt a vallási, illetve nemzeti kisebbségek speciális iskolaválasztási szokásaival foglalkoznak. Az Osztrák-Magyar Monarchia kisebbségeinek középiskolai és egyetemi oktatásban való részvételét vizsgálja 1860 és 1910 között egyik munkájában Gary B. Cohen (*Cohen 1990*). Az izraelitáknál, a protestánsoknál és a cseheknél – amely csoportokat ő egyformán minoritásként kezel – egyaránt kimutatja a túliskolázást. Karády Viktor a magyarországi felekezetek századforduló utáni iskoláztatási stratégiáit veti vizsgálat alá. (*Karády 1994*). Nemcsak egyfajta „rangsort” állít fel a válások között ilyen tekintetben, hanem a statisztikailag kimutatható egyenlőtlenségeknek a hitéleti hagyományokban, a felekezetek közötti történelmileg kialakult viszonyokban, illetve ezzel összefüggésben az iskolapolitikájuk közötti különbségekben rejlő tényezőire is rámutat.

A magyarországi elitiskoláztatás problematikája nem tartozik a jól feldolgozott művelődés- ill. társadalomtörténeti területek közé, bár részleges eredmények e téren is születtek, mindenekelőtt ahhoz a kutatáshoz kapcsolódva, amely a két világháború közötti elitről már a nyolcvanas évek közepe óta tart az ELTE Szociológiai Intézetében. A kutatás az elit különféle szegmentumainak feltételezéséből indul ki, így megkülönbözteti a politikai, katonai, tudás- és gazdasági elit fogalmát. Definíció szerint az elit terminust – Aron, Wesolowski, valamint Higley elit-tipológiájából kiindulva (*Aron 1974; Wesolowski 1974; Higley & Lowell & Groholt 1976*) – azokra alkalmazzák, akik a társadalmi élet különböző szektoraiban kialakult hierarchikus szervezetek felső pozícióit elfoglalva, össztársadalmi következményekkel járó döntéseket hozhatnak, illetve – Lengyel György megfogalmazása szerint – „a társadalmi újratermelési folyamatokat véleményeikkel befolyásolják” (*Lengyel 1993*). Erre az alapkutatásra épülve a katonai, a katolikus egyházi és a gazdasági elitről már az elemzések is elkészültek. Ezek a tanulmányok nem, vagy csak érintőlegesen foglalkoznak az iskolával, mint az elitkiválasztódás tényezőjével. Szakály Sándor például a katonai felső vezetés szociális meghatározói között a tagok születési helyét, vallási hovatartozását, a szülők foglalkozását, anyagi helyzetét és a testvérek számát vizsgálja (*Szakály 1989, p.87.*). A középiskoláknak nem szentel figyelmet, ami abból adódhat, hogy a katonai elit tanulmányi pályája meglehetősen egynemű képet mutatna. Lengyel György a multipozicionális gazdasági elitről írt munkájában – a

csoport egynegyedét adó zsidó gazdasági vezetőkre vonatkozóan – vizsgálja ugyan a kvalifikációt, mint ami feltételezhetően a csoporttagok egyik jelentős meghatározója, azonban az eredmény egy a várttól eltérő, meglepő összefüggés felismerése lett. E szerint „Míg a zsidó népesség az átlagosnál képzetesebb volt, a zsidó gazdasági vezetők képzettségi szintje alatta maradt a vezetői átlagnak, s felülreprezentált körükben a hagyományosabb karriermintát követők aránya.” (Lengyel 1993, p. 49.) Ez arra látszik utalni, hogy a kiválogatódásukban a vagyoni és a társadalmi háttér jóval nagyobb szerepet kapott, mint a képzettség. A középiskolát, mint a pályafutás jelentős állomását csak Gergely Jenő tette rövidebb elemzés tárgyává a katolikus egyházi elitről írt tanulmányában (Gergely 1992, p. 55.). A mintába került száz egyházi személy közül 93 hat rendi iskolába járt. A szerző az iskolák közötti arányok felmutatásával csak azt a tendenciát kívánja jelezni, hogy mely rendek nevelték a legtöbb elit-tagot. A fentiekből következik, hogy az elitképzés problematikája az eddig elemzett csoportoknál nem volt jól megragadható.

Jelen tanulmány ahhoz a munkához csatlakozik, amely a tudás-eliten belül elkülönített tudományos elitről folyik Huszár Tibor és Kovács I. Gábor vezetésével. A tudományos elithez sorolták: az egyetemi tanárokat és a tudományos közélet intézményeinek – az MTA, a kutatóintézetek és a legjelentősebb könyvtárak – tisztikarát. A mintába mindenkit bevettek, aki a három kijelölt időmetszet – 1927/1928, 1937/38 és 1941/42 – valamelyikében a fenti pozíciók birtokosa volt. Így összesen 1559 személy került a mintába, akik közül 364 volt akadémikus. Ezeknek közel kétharmada (144 fő) 13 gimnáziumban végezte középiskolai tanulmányait 1867 és 1920 között.

Az, hogy a tudományos elit reprodukciójában a középiskolai oktatásnak feltétlenül megkülönböztetett szerepet lehet tulajdonítani, azt hiszem nyilvánvaló feltételezés. Az pedig, hogy a Kiegyezés és az első világháború között az oktatási rendszer fő funkciója az „uralkodó osztályok” „újratermelése” volt, szintén sokat ismételgetett tétel, amely a korszak átfogó középiskolai statisztikái alapján ténylegesen is igazolható (Karády 1994). Mindez elégséges alapot szolgáltat ahhoz, hogy a magyar középfokú oktatás 13 – a korszakban a közvélekedés szerint is jelentős és a tudományos elit reprodukciójában kimutathatóan kiemelkedő fontosságú – intézményét egy alaposabb történeti-szociológiai elemzés tárgyává tegyem. Az empirikus szociológia objektív eszközeit alkalmazva, az előbbieken felsorolt iskolák diákiségára, a következő problémák tisztázását kíséreltem meg.

- Az elitiskolák felekezeti összetétele az összes középiskola, valamint az összlakosság vallási arányaihoz viszonyítva.
- A vallási megoszlás változásának tendenciái és okai ezekben az iskolákban.
- A vallás, mint az iskolaválasztás esetleges meghatározója: mely felekezetek, mely iskolákat preferáltak.

Az elemzéshez mind a 13 elitiskola értesítőjéből – az 1867/68-as tanévből kezdve, az 1919/20-as tanévvel bezárólag – négyévenkénti bontásban kigyűjtöttem a tanulóknak vallására, szüleik foglalkozására, az érettségizettek pályaválasztására és a tandíjmentesek arányára vonatkozó adatokat. Ezek közül itt a vallási adatokat elemzem és

összehasonlítom az összes középiskolára, gimnáziumra, illetve az össznépeségre vonatkozó adatokkal. Az országos adatokat a vallás- és közoktatásügyi minisztérium jelentéseiből, a Statisztikai Évkönyvek és a Statisztikai Közlemények megfelelő kötetéből állítottam össze; ezek részletes táblázatai a források megjelölésével együtt megtalálhatók szakdolgozatomban.¹

I. TÁBLA

Magyarországi elitiskolák (1867–1920)

Budapesti Kir. Egyetemi Katolikus Gimnázium	25
Budapesti Piarista Gimnázium	22
Budapesti Evangélikus Főgimnázium	13
Budapesti Református Főgimnázium	13
Kolozsvári Piarista Gimnázium	10
Soproni Evangélikus Gimnázium	10
Debreceni Református Kollégium	9
Váci Piarista Gimnázium	9
Győri Bencés Gimnázium	8
Sárospataki Református Kollégium	7
Nagyszombati Érseki Katolikus Gimnázium	7
Kecskeméti Piarista Gimnázium	6
Pápai Református Kollégium	5
Összesen	144

A közép fokú oktatási rendszer főbb vonásai – az egyház és az állam viszonya a dualizmus korában

Magyarországon a Kiegyezést követően épült ki a polgári iskolarendszer. A magyar közoktatási koncepció alapja az a Németországból származó kétszintű műveltség-egység volt, amely elsősorban szellemi elitben és középosztályban gondolkodott s csak másodsorban az egész társadalomban. Iskolarendszerében élesen elkülönült az alapismeretek elemi iskolai szintje az általános műveltséget adó gimnázium szintjétől. A gimnáziumi érettségi nemcsak birtokosa tudásszintjét tanúsította, hanem társadalmi rétegmeghatározó jegy is volt egyben. Megszerzése automatikusan olyan privilégiumokkal járt együtt, mint az egyéves önkéntes katonai szolgálat, a tartalékos tiszti minősítés és a párbajképesség. Egyrészt tehát már önmagában is egy az alsóbb rétegektől élesen elkülönülő előkelő pozíciót biztosított a társadalmi hierarchiában – amennyiben az úriemlétség kritériuma volt –, másrészt pedig megadta a további emelkedés lehetőségét is.

1 Ferdinandy Katalin: *Iskolarendszer és elit kiválasztódás. A dualizmus kori elitiskolák rekrutációjának változása a statisztikák tükrében.* Bp., ELTE Szociológiai Intézet, 1995.

Az oktatáspolitikai egyik legfontosabb célja a Kiegyezést követő években az volt, hogy a műveltségszintek államilag kodifikált normáit tegye – a közoktatás minden szintjén – érvényes vezérelvvé. Az állami ellenőrzés kiterjesztése és fokozódása a közoktatásban, egyfelől egyre türelmetlenebb intézkedéseket hozott a nemzetiségekkel szemben az „egy magyar politikai nemzet” koncepció jegyében. Másfelől viszont a kormány, az iskolahálózat nagy része fölött rendelkező felekezetekhez fűződő viszony rendezésénél a liberális elveknek megfelelően próbált eljárni.

Az ún. bevett vallások közül az evangélikus, a református, az unitárius és a görögkeleti egyházzal az állam kapcsolata rendezett volt, ugyanis ezek – 1791 ill. 1848 óta – autonómiával rendelkeztek, azaz maguk kezelték vagyonaikat, intézték iskolai ügyeiket, választották egyházi vezetőiket. Egyházi kongresszusokat tarthattak, amelyeken egyebek mellett iskolai alapítványi ügyekkel kapcsolatban szabályrendeleteket alkothattak, képvisleti szerveket választhattak, amelyek kétharmad részben világi hívekből, egyharmad részben egyházi személyekből állottak.

Az izraelita felekezeti lakosság jogi egyenjogúsítása az 1867. évi XVII. törvénycikkel, az ún. emancipációs törvénnyel valósult meg. Ebben biztosították a zsidóság számára a polgári és politikai egyenlőséget. Bár a teljes vallási egyenjogúságot – ami egyrészt a szabad áttérés és házasság lehetőségét, másrészt a felekezet bevett vallások közé kerülését jelentette – csak az 1895. évi recepciós törvénnyel nyerték el, iskolaalapításra már 1867 után is lehetőségük lett volna. Első saját gimnáziumukat azonban csak 1919-ben nyitották meg (*Karády 1994, p. 152.*).

A katolikus egyház kiváltságos közjogi helyzete és az állammal való összefonódása következtében nem rendelkezett a protestáns egyházakhoz hasonló autonómiával. Így 1867-ig az uralkodónak, illetve a tőle függő kormányzéseknek, a Kiegyezés után pedig a magyar kormánynak, illetve a vallás- és közoktatásügyi miniszternek döntő beleszólása volt – egyebek mellett – a katolikus alapok, alapítványok kezelésébe és az iskolák ügyeibe is. Ezt a helyzetet Eötvös József minisztersége idején (1867–1871) a katolikus autonómia megteremtésével akarta megszüntetni, ami azonban – különböző, itt részletesen nem tárgyalható okokból – nem valósult meg. Így a katolikus egyház szoros egybekapcsoltsága az állammal – az iskolarendszert is beleértve – fennmaradt a dualizmus egész időszakában.

E fenti elvek jegyében már 1868-ban megszületett az a törvény (1868. évi LIII. tc. 23. §-a), amely a közpénzekből való iskolatámogatásnál „esélyegyenlőséget” volt hivatva biztosítani az egyes felekezeteknek. „Különböző vallásfelekezetek által lakott községekben és városokban, mely házi pénztárból egyházi célokra, vagy valamely felekezeti iskola javára segínyt szolgáltat ki, a segélyben igazságos arány szerint minden ottan létező vallásfelekezet részesítendő.” (*Kalmarik 1881, p. 1.*)

Az 1883. évi középiskolai törvény a magyarországi középiskolákat – az államhoz fűződő viszonyukat tekintve – három csoportba sorolja (*A közoktatásügy Magyarországon... 1908, pp. 118–119.*).

Az elsőbe tartoznak azok, melyeket a magyar állam, vagy a magyar tanulmányi alap – amit a jezsuita rend javadalmaiból iskolai célokra alapítottak – tart fenn. Ezek

felett a közoktatásügyi miniszter korlátlanul rendelkezik a tanulmányi tervet, rendet és fegyelmet illetően egyaránt. A miniszter nevezi ki a tanszemélyzetet és gondoskodik a dologi szükségletek fedezéséről. Megszorításként a törvény úgy intézkedik, hogy ezekbe az iskolákba csak római katolikus tanárok nevezhetők ki.

A második csoportba tartoznak a községek és törvényhatóságok, egyes római katolikus vagy görög katolikus püspökök avagy szerzetesrendek, illetve a társulatok vagy magánosok által fenntartott középiskolák. Tanulmányi ügyeikre nézve a vallás- és közoktatásügyi miniszter közvetlen vezetése alatt állnak. Egyebekben pedig – személyi és dologi kérdésekben – a törvény keretén belül önállóan rendelkeznek.

A harmadikba az autonóm felekezetek által fenntartott középiskolák tartoznak. Ezekben a miniszter csak az állam főfelügyeleti jogát gyakorolja, működésük ellenőrzésére ennek értelmében külön kormányképviselőt küld ki. Az ő jelentése alapján, ha a miniszter szükségesnek tartja, felhívhatja a fenntartó hatóságot az észlelt problémák orvoslására. Az autonóm felekezeti iskolák tanulmányi, személyi és dologi ügyeiket önállóan rendezik. Maguk állapítják meg rendtartásukat és tanterveiket is, de az állami középiskolákra előírt kötelező tanterv anyagát kötelesek feldolgozni. Tankönyvügyeiket is maguk intézik, de azokat a törvény értelmében a miniszternek – abból a szempontból, hogy állami-, alkotmány-, vagy törvényellenes tételeket nem tartalmaznak-e – kötelesek bemutatni.

A gimnáziumok számának megoszlását és ennek változását – az így kialakult felügyeleti struktúra keretei között – a II. táblázat szemlélteti.

Az ismertetett rendelkezések témánkat tekintve három szempontból is figyelemreméltóak. Először: adott egy – vallási kérdésekben mindenképpen – liberális politikát folytató állam, amely a törvény erejével megszünteti a felekezeti megkülönböztetés minden formáját. Másodsor: adott egy középiskolai hálózat, amelynek nagyobb része az egész korszakban – bár az állami iskolák száma egyre nő – a felekezetek kezében van (lásd a II. táblázatot). Harmadszor: születik egy középiskolai törvény, amely a katolikus egyház megkülönböztetett helyzetét a felekezetek között konzerválja, viszont iskoláikat a kormány közvetlen rendelkezése alá vonva, éppen ezekben próbálja liberális oktatáspolitikai elveit a legdirektebben érvényre juttatni.

Felekezeti viszonyok az elitiskolákban

Ezek után nézzük meg, hogy elhelyezve a vázolt intézményi viszonylatrendszerben a 13 vizsgálandó elitiskolát, milyen sajátosságokat fedezhetünk fel azok tanulóinak felekezeti megoszlásában.

Közülük egy, a Budapesti Királyi Egyetemi Katolikus Gimnázium közvetlenül a vallás- és közoktatásügyi miniszter, további öt gimnázium – a pesti, a váci és a kecskeméti piarista, a győri bencés illetve a nagyszombati érseki – a minisztérium rendelkezése alá tartozik. A kolozsvári piarista gimnázium felett az erdélyi római katolikus státus rendelkezik. Az autonóm felekezeti gimnáziumok között találunk elit iskoláink közül hatot: két evangélikust és négy reformátust.

II. TÁBLA

A középiskolák száma (n) és megoszlása (%) felügyeletük szerint (1888, 1915)

		Főgimnáziumok		Főreáliskolák		Összes középiskola	
		1888	1915	1888	1915	1888	1915
Állami rendelkezés v. vezetés alatt	n	58	122	21	27	119	171
	%	61,7	72,2	95,5	96,4	66,9	74,3
– állami rendelkezés alatt álló*	n	21	61	21	24	–	97
	%	22,3	36,1	95,5	85,7	–	42,2
– állami vezetés alatt álló**	n	37	61	0	3	–	74
	%	39,4	36,1	0,0	10,7	–	32,2
Autonóm felekezeti	n	36	47	1	1	59	59
	%	38,3	27,8	4,5	3,6	33,1	25,7
– református	n	17	25	0	0	–	28
	%	18,1	14,8	0,0	0,0	–	12,2
– evangélikus	n	15	18	1	1	–	24
	%	16,0	10,7	4,5	3,6	–	10,4
– egyesült protestáns	n	1	1	0	0	–	1
	%	1,1	0,6	0,0	0,0	–	0,4
– unitárius	n	1	1	0	0	–	2
	%	1,1	0,6	0,0	0,0	–	0,9
– görögkeleti	n	2	2	0	0	–	4
	%	2,1	1,2	0,0	0,0	–	1,7
Mindösszesen	n	94	169	22	28	178	230
	%	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Forrás: Magyar Statisztikai Évkönyv, 1888 (pp. 92–121.); ill. 1915 (pp. 254–267.)

* állami és királyi katolikus iskolák

** községi, társulati, magán, alapítványi, latin és görög szertartású katolikus és izraelita iskolák az állam vezetése és az erdélyi római katolikus státus felügyelete alatt

Tehát iskoláink mindegyike „elkötelezett” valamilyen felekezet irányába. Ebben semmi meglepőt sem találhatunk, hiszen még 1915-ben is – amikor az állami középiskolák száma már jócskán megnőtt – a 169 főgimnázium nagy részét a katolikus, az evangélikus, vagy a református egyházhoz szorosan kapcsolódó iskolák adták.

Elsőként az összes magyarországi gimnázium diákjainak vallási megoszlásával vessük össze elitiskoláink hasonló statisztikáit.² A III. táblázat két részének összehasonlításából arra nézve, hogy a katolikus, református, illetve evangélikus vallású diákok közül melyek képviseltették magukat a gimnáziumi arányaikhoz képest jobban vagy kevésbé az elitiskolákban, nem lehet pontos elemzést adni, mert ehhez mindkét csoportban figyelembe kellene venni az iskolák számának megoszlását a felekezetek között.

2 Mivel a gimnáziumok tanulóinak 88,69%-át, az elitiskolák tanulóinak pedig 97,43%-át négy – a katolikus, a református, az evangélikus, az izraelita – felekezethez tartozók teszik ki, ezért megengedhető, hogy a többi vallás arányainak vizsgálatától eltekintsünk.

III. TÁBLA

A magyarországi gimnáziumok és az elitiskolák diákságának vallási megoszlása (1871–1916)

	Római katolikus	Görög katolikus	Görög- keleti	Evan- gélikus	Refor- mátus	Unitá- rius	Izraelita	Egyéb	Összesen (100%)
<i>Gimnáziumok</i>									
1871–1876	44,35	6,01	5,00	11,45	18,60	0,85	13,73	0,00	55 467
1884–1885	46,40	4,86	5,09	11,01	15,05	0,73	16,86	0,00	32 909
1887–1904	44,64	5,05	5,41	9,96	15,71	0,85	18,38	0,00	212 518
1907–1916	44,40	5,03	5,35	8,96	15,44	0,81	19,94	0,06	185 528
Összesen	44,64	5,14	5,32	9,82	15,89	0,83	18,34	0,02	100,0
<i>Elitgimnáziumok</i>									
1871–1876	38,90*	3,71	1,31	11,60	31,22	0,01	13,24	0,01	8 311
1884–1885	42,25	1,79	0,78	10,70	25,17	0,05	19,23	0,02	10 837
1887–1904	46,62	1,24	0,76	12,80	26,14	0,13	12,31	0,00	28 851
1907–1916	45,54	1,29	0,52	11,28	27,61	0,19	13,48	0,09	19 122
Összesen	44,65	1,65	0,77	11,88	27,03	0,12	13,87	0,03	100,0

Források: 1) Az összes gimnáziumi diák adataira vonatkozóak a vallás- és közoktatásügyi miniszter 1., 2., 6., 10., és 11. jelentéséből, ill. a *Magyarország közoktatásügye az 1892., 1896., 1900., 1904., 1908., 1912., 1916. évben* című kiadványból valók. 2) Az elitiskolákra vonatkozó adatok az iskolai értesítőkből származnak. A táblázat időintervallumainak adatai – mindkét esetben – a következő évek statisztikáinak összevonásából állnak elő: 1871–76: 1871/72, 1875/76 tanévek; 1879–84: 1879/80, 1883/83 tanévek; 1887–1904: 1887/88, 1891/92, 1895/96, 1903/04 tanévek; 1907–16: 1907/08, 1911/12, 1915/16 tanévek.

Megjegyzés: A katolikusok nagyon alacsony aránya az első időmetszetben abból adódik, hogy a pesti piaristákról illetve a nagyszombati érseki gimnáziumról az 1871/72-es évre nem állt rendelkezésre adat. Itt jegyezzük meg, hogy a kecskeméti piaristáknál az 1895/96-os valamint a pesti reformátusoknál az 1903/04-es adat szintén hiányzik, de ennek befolyása igen csekély.

Ami mégis figyelemreméltó és összevethető a táblázat két részében, az a felekezeti arányok egymáshoz viszonyított időbeli és tendenciózus változása. A katolikusokkal kezdve a sort, arányuk kisebb módosulásoktól eltekintve statikusnak tekinthető, mind a gimnáziumoknál, mind pedig az elitiskoláknál.

A reformátusoknál 1876 és 1884 között feltűnő a 3 százalékpontos csökkenés (18,6-ról 15,05%-ra) a gimnáziumi diákok körében. Amint a részletes adatokból kitűnik, ez a tendencia egészen 1888-ig tart, majd számuk stabilizálódik. Az elitiskolákbeli képviselőinkben hasonló változás mutatható ki.

Az evangélikusok aránya a gimnáziumokban folyamatosan és egyenletesen csökken. Az elitiskolákban ehhez hasonló tendenciaszerű esés nem mutatható ki, a változás inkább hullámmzó. 1876 és 1884 között azonban – akárcsak a reformátusoknál –, ez „lefelé” való elmozdulást jelent.

Az izraelitákra vonatkozó adatok a gimnáziumoknál világosan mutatják az 1867-es emancipáció utáni térnyerésüket, az elitiskoláknál ez a vizsgált korszak elején már látványosabb – 1867 és 1884 között 6%-kal nő az arányuk –, hogy aztán „várat-

lanul” majdnem 7%-ot – az 187–76 közötti aránynál alacsonyabb szintre – essen vissza.

Összegezve tehát: az elitiskolákban az evangélikusok, a reformátusok, és az izraeliták arányának változásában 1876 és 1884 között megfigyelhető egy törés, ami az előbbi kettőnél jelentős és gyors csökkenést, az izraelitáknál pedig nagyon intenzív növekedést jelent. Az ezt követő időszakban – 1887 után – a vallási arányok stabilizálódnak.

A kérdés az, hogy milyen paraméterek változása okozhatta ezeket az általános gimnáziumi tendenciáktól való jelentős mértékű eltéréseket az elitiskolák felekezeti arányaiban.

A korabeli egyházak – mindenekelőtt a katolikusok és a protestánsok – iskola-politikájának főbb vonásaival és tendenciáival Karády Viktor részletesen foglalkozott említett tanulmányaiban. Ezekben kiemeli, hogy bár az egyházi iskolák – nyilvános státusuknak megfelelően – a más vallásúakat legtöbbször ténylegesen nem zárták ki, de a saját vallás diákjainak felvételét elsődlegesen s gyakran még anyagi előnyök biztosításával (tandíjkedvezmény, ösztöndíjak stb.) is szorgalmazták.

Ebből a megállapításból kiindulva adódik feltételezésem, mely szerint, ha az elitiskolák felekezete szerinti csoportosításban tekintem át a statisztikákat, akkor talán megtalálhatom – bizonyos speciálisan felekezeti iskolapolitikai intézkedésekben realizálódó törekvésekben – a fentebb vázolt folyamatok okát.

Az elitiskolákat felekezeti elkötelezettségük szerint három csoportra osztottam. Az első csoportot alkotják a katolikus iskolák, azaz: a Budapesti Kir. Egyetemi Katolikus Gimnázium, a Budapesti Piarista Gimnázium, a Kolozsvári Piarista Gimnázium, a Váci Piarista Gimnázium, a Kecskeméti Piarista Gimnázium, a Győri Bencés Gimnázium és a Nagyszombati Érseki Katolikus Gimnázium.

A második csoportba kerültek a református elitiskolák: a Budapesti Református Főgimnázium, a Debreceni Református Kollégium, a Pápai Református Kollégium, a Sárospataki Református Kollégium.

A harmadik csoportba pedig a két evangélikus gimnáziumot soroltam: a Budapesti Evangélikus Főgimnáziumot és a Soproni Evangélikus Gimnáziumot.

Az adatok ilyenén összevonása nyilvánvalóan információvesztéssel jár, ugyanis az egy csoportba kerülő iskolák közötti különbségeket (pl. vonzáskörzetük felekezeti arányainak eltéréseit) ez az eljárás elmosza. Ennek ellenére az azonos felekezethez tartozó iskolák együttes vizsgálata, olyan általános tendenciák megfigyelésére ad módot, amelyek éppen az iskolák közös felekezeti jellegéből következhetnek.

A már korábban megállapított 1876 és 1884 között látható „törés” – ami alatt az izraeliták, reformátusok és evangélikusok arányának hirtelen, ellentétes irányú változását értettük – pontosabban értelmezhetjük a IV. táblázat segítségével.

Eszerint a reformátusoknál észlelt hirtelen aránycsökkenés oka kizárólagosan és egyértelműen az, hogy „saját” iskoláikban csökken jelentősen az arányuk (73,24%-ról 64,95%-ra), hiszen az evangélikusoknál és katolikusoknál ebben az időszakban

jelentős változás arányukban nem figyelhető meg (1,93%-ról 2,60%-ra illetve 4,15%-ról 4,39%-ra).

Az elitiskolákról készült összesített III. táblázat elfedte azt az igen figyelemreméltó változást (61,21%-ról 52,23%-ra), ami az evangélikusok arányában, saját iskoláikban 1876 és 1884 között bekövetkezett. A másik két felekezet – a katolikusok illetve a reformátusok – iskoláiban viszont az arányuk nem változik számottevően.

IV. TÁBLA

Az elitiskolák diákjainak vallására vonatkozó statisztikák

	Római katolikus	Görög katolikus	Görög- keleti	Evan- gélikus	Refor- mátus	Unitá- rius	Izraelita	Egyéb	Összesen (100%)
<i>Katolikus iskolák</i>									
1871–1876	75,83	8,23	2,25	1,68	1,93	0,03	10,02	0,03	3 683
1879–1884	75,25	3,34	1,17	2,69	2,60	0,08	14,84	0,04	5 277
1887–1904	81,31	2,20	1,14	3,08	3,26	0,17	8,84	0,00	14 894
1907–1916	82,02	2,24	0,75	3,24	3,65	0,21	7,80	0,10	9 464
Összesen	79,95	3,06	1,16	2,91	3,12	0,15	9,63	0,04	100,0
<i>Református iskolák</i>									
1871–1876	10,58	0,15	0,41	4,00	73,24	0,00	11,61	0,00	3 375
1879–1884	12,80	0,46	0,41	3,56	64,95	0,03	17,78	0,00	3 875
1887–1904	11,17	0,30	0,36	4,75	71,38	0,09	11,95	0,00	9 642
1907–1916	10,19	0,44	0,41	7,00	69,54	0,19	12,10	0,12	6 810
Összesen	11,07	0,35	0,39	5,10	70,7	0,10	12,90	0,03	100,0
<i>Evangélikus iskolák</i>									
1871–1876	6,62	0,00	0,96	61,21	4,15	0,00	27,06	0,00	1 253
1879–1884	6,65	0,00	0,42	52,23	4,39	0,00	36,32	0,00	1 685
1887–1904	6,05	0,05	0,35	64,33	4,06	0,07	25,08	0,02	4 315
1907–1916	8,85	0,14	0,04	48,21	6,95	0,14	35,67	0,00	2 848
Összesen	7,01	0,06	0,35	57,38	4,94	0,07	30,19	0,01	100,0

Az izraeliták már kimutatott térnyerése a katolikus, a református és az evangélikus elitiskolákban egyaránt tettenérhető, ha annak mértékében jelentős különbség mutatkozik is: a katolikusoknál 10,02%-ról 14,84%-ra, a reformátusoknál 11,61%-ról 17,78%-ra, evangélikusoknál 27,06%-ról 36,32%-ra változnak az arányok. Ebből három dologra lehet következtetni:

- a zsidóság rezidenciálisan a református illetve evangélikus elitiskolák környékén koncentrálódott és ezért részesítette ezeket előnyben;
- a két felekezet a katolikusoknál liberálisabb iskolapolitikát folytatva 1867 és 1884 között nem korlátozta az izraelita tanulók felvételét és később is csak enyhén, hiszen itt a „nagy emelkedést” nem követte jelentős aránycsökkenésük.
- olyan iskolák alakultak a környéken, amelyeknek elszívó hatása a megfigyelhető változásokat befolyásolhatta.

A debreceni református, a soproni és a pesti evangélikus, valamint a kecskeméti piarista gimnáziumi értesítőben utánanézttem, hogy lehet-e valamilyen megszorító intézkedés nyomára bukkanni a kérdéses években.

V. TÁBLA

A debreceni református gimnázium tanulóinak vallási arányai

Év	Római katolikus		Evangélikus		Református		Izraelita		Egyéb		Sum
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1871/72	45	10,69	9	2,14	329	78,15	38	9,03	0	0,00	421
1875/76	59	9,09	20	3,08	500	77,04	70	10,79	0	0,00	649
1879/80	49	7,64	17	2,65	491	76,60	81	12,64	3	0,47	641
1883/84	34	5,35	12	1,89	498	78,30	81	12,74	11	1,73	636
1887/88	30	5,09	17	2,89	503	85,40	34	5,77	0	0,00	589
1891/92	24	3,90	11	1,79	519	84,39	59	9,59	0	0,00	615
1895/96	32	4,28	19	2,54	647	86,50	47	6,28	3	0,40	748
1899/1900	25	3,39	18	2,44	662	89,82	30	4,07	2	0,28	737
1903/04	6	0,85	22	3,13	647	91,90	24	3,41	5	0,71	704
1907/08	7	1,13	33	5,32	556	89,68	21	3,39	3	0,48	620
1911/12	9	1,25	22	3,05	664	91,97	23	3,19	4	0,56	722
1915/16	11	1,94	10	1,76	520	91,55	18	3,17	9	1,59	568

A debreceni reformátusoknál 1878 és 1881 között semmilyen felekezeti megkülönböztetést nem tapasztaltam. Az 1881/82-es tanévben vezették be a differenciált tandíjfizetés rendszerét, azaz 1882/83-tól a nem protestánsok – évfolyamtól függetlenül – másfélszer, kétszer, illetve háromszor magasabb tandíjat voltak kötelesek fizetni, mint a protestánsok. Ez az intézkedés a későbbiekben is fennmaradt, ellenben a beiratkozásnál különbségtétel nyomára nem bukkantam.

Az V. táblázatból kitűnik, hogy az izraeliták száma kevesebb mint felére csökken 1884–88-as időszakban, aminek magyarázata valószínűleg éppen a differenciált tandíj bevezetésében rejlik, hiszen más okot – új iskola létrejöttét vagy a zsidóság számának apadását Debrecen városában – nem lehet kimutatni (*Mészáros 1988, pp. 177–193.*).

A második kiválasztott iskola a soproni evangélikusoké volt. Náluk az 1881/82-es tanévig sem a beiratkozásra, sem a tandíjfizetésre vonatkozóan nincsenek vallás szerint megkülönböztető rendelkezések. Az 1881/82. évi értesítőben viszont a következő figyelmeztetést találtam:

„A múlt évi aug. 24-én Győrött tartott kerületi Gyűlés a jegyzőkönyv 40. pontja f. IX. alatt elfogadta az iskolai nagybizottmánynak kellőleg indokolt azon indítványát, mely szerint az 1882/83. iskolai évtől kezdve a főtanodába járó izraelita tanulók kettős tandíjat fizessenek, tehát az algymnasiumban félévenként 12 frtot, a főgymnasiumban 16 frtot; a többi díjakat egyformán fizessék a többi növendékkel.”

Az izraelitákra kirótt szigorúbb tandíjterheknek úgy tűnik meglett az „eredménye”, hiszen míg az 1879/80. tanévben az iskola diákságának 15,25%-át tették ki,

addig az 1883/84-es tanévben már csak 5,96%-át. Az előbbiekhöz hasonló magas értéket később már nem is ért el arányuk, bár Sopron lakói között egyre többen voltak izraeliták (1890-ben 5,8%, 1900-ban már 7,5%) (*Népszámlálás 1900*).

A pesti evangélikus gimnáziumban a teljes vizsgált időszakban kivételesen alacsony volt a „saját vallásúak”, s magas a „más felekezetűek” – döntően az izraeliták – aránya (míg az evangélikusok 38,43%-ot, addig az izraeliták 46,58%-ot tettek ki, lásd a VI. táblázatot) annak ellenére, hogy a beíratás rendjét már 1872-ben szabályozták (*Gyapay 1989, p. 36.*). E szerint a beíratkozás első két napján csak a protestánsok iratkozhattak, a más vallásúak csak ezután jöhettek a fennmaradó helyekre. Ezzel egyidőben emelték fel a nem protestánsok tandíját is – a protestánsokénak több mint másfélszeresére –, mondván, hogy az ő szüleik nem vesznek részt az egyház költségeinek viselésében.

Amint az a VI. táblázatból is kiderül, ez az intézkedés nem bizonyult hathatósnak, így az 1879/80-as tanévi értesítőben a következő „tudósítást” olvashatjuk:

„A főg. egyes osztályai túlnépesedése veszélyének sikeres megelőzése céljából az egyházgyülekezet választmánya 1877 dec. ülésén 70-ben maximálta az egy osztályba felvehető tanulók számát.

... nehogy tehát hitsorsosaink azon kellemetlen helyzetbe jussanak, hogy az elkésztett jelentkezés következtében és a gimnáziumi tanulók nagy száma miatt gyermekeiket vissza kelljen utasítani; felkéretnek, hogy gyermekeik beíratkozása iránt az iskolai év elején idejekorán gondoskodni el ne mulasszák és e célból nemcsak a mindenkor közhírré teendő beíratkozási napok két első napján, melyek kizárólag az evang. tanulók felvételére fordíttatnak, hanem különösen a 4-edik elemi osztályból az algymnasiumba átlépő tanulók szülői a nagyobb biztonság kedvéért a jelen iskolai év végéig ebbéli szándékukat az igazgatóságnál bejelenteni szíveskedjenek.”

Talán a fenti rendelkezések nyomán, illetve annak következtében, hogy 1880 és 1890 között két középiskola – 1881-ben a „VII. m. kir. állami főgimnázium”, a későbbi Madách Imre Gimnázium, 1890-ben pedig a VI. kerületi főreáliskola – is megnyitotta kaput a környéken, az evangélikus tanulók száma 1883-tól kezdve növekszik. Az izraelita diákok aránya pedig 1904-ig 45–50% körül ingadozik, majd később 40% körülire „esik vissza”.

Abban, hogy az izraelita-evangélikus megoszlás ezen a szinten stabilizálódott, jelentős tényezőként kell figyelembe venni, hogy Budapesten a zsidóság aránya az 1890-es 21,0%-ról 1910-re 23,1%-ra, tehát az országos átlag több mint négyszeresére emelkedett, szemben az evangélikusok 5% körüli arányával, ami jóval elmaradt a 7,8%-os országos átlaguktól.

Az eddig tüzetesebb vizsgálat alá vett iskolák mind autonóm felekezeti gimnáziumok voltak, tehát rendtartásukról – így a beíratkozás rendjéről, illetve a tandíj összegéről is – vagy egyházi főhatóságaik döntöttek, vagy az iskola igazgatása saját hatáskörében. A katolikus gimnáziumok azonban – mint azt már a dolgozat elején részletesen is kifejtettem – vagy az állam rendelkezése, vagy vezetése alatt álltak, de mindkét esetben a miniszteri rendtartást követték (*Pirchala 1905*).

VI. TÁBLA

A pesti evangélikus gimnázium tanulójának vallási arányai

Év	Római katolikus		Evangélikus		Református		Izraelita		Egyéb		Sum
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
1871/72	24	10,26	86	36,75	11	4,70	105	44,87	8	3,42	234
1876/76	35	10,87	95	29,50	14	4,35	174	54,04	4	1,24	322
1879/80	39	8,09	122	25,31	18	3,73	300	62,24	3	0,62	482
1883/84	30	6,25	182	37,92	28	5,83	236	49,17	4	0,83	480
1887/88	29	6,81	200	46,95	28	6,57	162	38,03	7	1,64	426
1891/92	29	6,89	206	48,93	20	4,75	162	38,48	4	0,95	421
1895/96	25	5,46	215	46,94	21	4,59	195	42,58	2	0,44	458
1899/1900	29	5,92	226	46,12	23	4,69	208	42,45	3	0,61	490
1903/04	35	6,43	257	47,24	32	5,88	217	39,89	3	0,55	544
1907/08	57	9,79	248	42,61	58	9,97	217	37,29	2	0,34	582
1911/12	55	8,59	181	28,28	54	8,44	348	54,38	2	0,32	640
1915/16	60	9,04	189	28,46	61	9,19	351	52,86	3	0,45	664

1886-tól a magyar királyi vallás- és közoktatásügyi miniszter a következő – 33259 számú – rendeletet hozta:

„Utasítom a vezetésem és rendelkezésem alatt álló középiskolák igazgatóit, hogy amennyiben a tanintézetekbe a tanulók belépést akár a tantermek csekélyisége, akár pedig a középiskolai törvény folytán innét megszabott legmagasabb létszám korlátozná, a felvételnél a helybéli tanulókat előnyben részesítsék, nehogy a más városba való iskoláztatás a szülőkre szükségtelen terhet rójon. Utasítom, hogy az oly tanulókat, kik, valamely más középiskolában a tanulók nagy száma miatt fölvételt nem találván később jelentkeznek, ezen ok igazolása mellett szeptember 10-ig minden akadály nélkül felvehetik.” (*Pirchala 1905, p. II/39.*)

A kecskeméti piaristák 1886/87. évi értesítőjében ennek a rendeletnek egy sajátos „interpretációjára” letem.

„Mint hogy az 1883. évi XXX. t.-cz. 17.§-a szerint egy-egy osztályban 60 tanuló-nál több rendszerint nem lehet; intézetünk I. osztályának párhuzamosítására pedig most, mikor az épületnek megtoldása még csak tervben van, helyiség hiányában még lehetetlen: arra kényszerült az intézetet fenntartó egyházközség tanácsa, hogy a jövő iskolai évre az I. osztályba való fölvételt korlátozni fogja az 1886. évi 33,259. sz. a. k. miniszteri rendelet értelmében.

Az erre vonatkozó, s ezen Értesítőnek 57. lapján fölemlített 1887. máj. 15-én 118. sz. a. k. egyháztanácsi végzés szerint intézetünknel: az 1887/8. tanévbe az I. osztályba elsősorban a helybéli róm. kath. szülők gyermekei, másodsorban a vidéki róm. kath. fiúk veendőik fel és csak azután iratkozhatnak más vallású tanulók is a törvény engedte létszámig; az ezen létszámon felül jelentkezők pedig föltétlen elutasítandók. Ezen határozatnak megfelelőleg úgy kellett intézkednünk, hogy a jövő évi beiratkozásokkor az I. osztályba aug. 29-én és 30-án csakis helybéli róm. katolikusokat, – aug. 31-én vidéki róm. katolikusokat is – és csak szeptember 1-étől kezdve írunk

be más vallású jelentkezőket is, ha ugyan az előzőleg beírtakkal a törvény engedte létszám még be nem telt volna. A törvényes létszámon fölül jelentkezők illetőség- és vallásfelekezetre való tekintet nélkül el fognak utasíttatni. A többi osztályra jelentkezők beírása nem esik ilyen korlátozás alá.”

A rendelet „kiegészítésének” oka nyilvánvalóvá válik, ha a kecskeméti piaristák részletes felekezeti táblázatát szemügyre vesszük (VII. táblázat). Ebből ugyanis nagy valószínűséggel az a következtetés vonható le, hogy a kiegészítés előidézője az izraeliták arányának jelentős növekedése lehetett.

VII. TÁBLA

A római katolikus és az izraelita tanulók száma és aránya a kecskeméti piarista gimnáziumban, 1871–1892

Év	Római katolikus		Izraelita		Összlétszám
	n	%	n	%	
1871/72	204	89,87	18	7,93	227
1875/76	181	82,65	35	15,98	219
1879/80	179	71,60	56	22,40	250
1883/84	198	72,79	61	22,43	272
1887/88	202	78,60	38	14,79	257
1891/92	216	85,71	23	9,13	252

Következtetések

A Kiegyezés utáni években – a zsidóság 1867-es emancipációjának következtében – vizsgált elitiskoláinkban az izraelita felekezetűek hirtelen és látványos aránynövekedését (1871–76: 13,24%; 1879–84: 19,23%) lehet tapasztalni, ami még az összes gimnáziumban kimutatható nagymértékű beáramlásukat (1871–76: 13,73%; 1879–84: 16,86%) is meghaladja. Ezt a gyors növekedést – az összesített adatok tanúsága szerint – azonban nem követte a gimnáziumokban, illetve a középiskolákban általában tapasztalható folyamatos térnyerésük.

A részletes iskolánkénti adatok elemzéséből világossá vált, hogy az elitiskolákról készített összesített statisztikákban tapasztalható „kiugrásért” nem egy-egy – ahogy feltételezhető volt a különböző egyházakról alkotott „előítéleteink” alapján – „liberális protestáns” iskola volt csak a felelős. A zsidóság arányának gyors növekedése 1875 és 1884 között ugyanis tendenciájában minden iskolában – felekezetre való tekintet nélkül – kimutatható volt.

1884-et követően azonban már jelentős eltéréseket lehetett felfedezni az egyes iskolák között. Az iskolák nagy részénél – a debreceni református, a sárospataki református, a pesti református, a pesti evangélikus, a soproni evangélikus, a kecskeméti piarista, a váci piarista, a győri bencés, a pesti piarista és a nagyszombati érseki gimnáziumban – hirtelen és drasztikusan csökkent az izraeliták részaránya, és beállt ezen magasabb-alacsonyabb szinten. A másik részükénél – pápai reformátusok,

egyetemi kath. gimn. – némiképp szintén visszaesett arányuk, de nem olyan jelentős mértékben mint az előbbieknél.

Ezek után mérlegeltem ennek a változásnak a lehetséges tényezőit:

- hogyan változott a zsidóság aránya az összlakosságban,
- milyen iskolák nyíltak az adott városban, amelyek elszívó hatást gyakorolhattak,
- volt-e olyan megszorító intézkedés, ami ilyen jelentősen és az iskolák széles körében korlátozta az izraeliták felvételét.

Az első két tényezőt, mint okot szinte minden esetben ki lehetett zárni. Az utolsó tényező vizsgálatát szűrőpróbaszerűen végeztem el a debreceni reformátusok, a soproni evangélikusok, a pesti evangélikusok és a kecskeméti piaristák gimnáziumánál, amelyeknél az előzőekben drasztikus és tartós csökkenést tapasztaltam. Meglepetésemre az összes kiválasztott iskolánál – még a pesti evangélikusoknál is – fölleltem valamilyen szelekciós intézkedést, amely vagy a beiratkozásnál vagy a tandíjfizetésnél lépett fel diszkriminativen – persze sehol sem az izraelita felekezetűekkel, hanem általában a más vallásúakkal – szemben.

Mi következik mindebből? Abból, hogy egy iskolában a nem saját felekezetűek aránya magas, nem lehet azt a következtetést levonni, hogy az iskola feltétlenül liberálisan viszonyult a más vallásúakhoz. Ezt bizonyítja a pesti evangélikusok példája, ahol, mint láttuk, a saját tanulók felvételét minden lehetséges intézkedéssel támogatták, mégsem tudták hitsorsosaikkal iskolájuk fele létszámát sem betölteni. Tehát a zsidóság térnyerése ebben az iskolában nem oka, hanem következménye az evangélikusok gyenge keresletének.

Budapesti iskoláról lévén szó, ennek a konkrét esetnek az okát kereshetnénk az evangélikusoknak az országos átlagnál alacsonyabb³ fővárosi arányban. Megnézve azonban az országos iskolai statisztikákat azt tapasztaljuk, hogy az állami és katolikus főgimnáziumokban nő az evangélikusok aránya. Tehát országosan biztos, hogy amíg saját iskoláik iránt csökken, addig az állami vagy katolikus iskolák iránt nő körükben a kereslet, ami iskoláik az új igényeknek és saját népességük elhelyezkedésének már nem megfelelő területi eloszlásból is adódhatnak. Ennek azonban ellentmond az a tény (ha nem is cáfolja, ugyanis csak szórványos megfigyeléseken alapul), hogy a kritikus években 1871 és 1884 között, amikor a pesti evangélikusoknál a legnagyobb mértékben esik, ezzel egyidőben a másik három pesti elitiskolában folyamatosan nő az evangélikusok aránya. Mindez arra utal, hogy az elvilágiasodás – mint tendencia – már ebben az időben is, kimutatható az evangélikusság iskoláztatási szokásaiban, nemcsak a századforduló után.⁴

Bár a katolikus és protestáns elitiskolákba egyaránt megindult az emancipációt követően az izraelita felekezetűek beáramlása, míg a protestáns iskolák egy része vagy nem tudta (pesti evangélikusok, pesti reformátusok) vagy – elvi okokból –

3 Az evangélikusok országos aránya 1900-ban 7,48%, 1910-ben pedig 7,15%, ezzel szemben a budapesti ugyanezen években 5,30% és 4,95%

4 Vö. Karády i.m., p. 148.

nem akarta (pápai reformátusok) megállítani ezt a folyamatot, s csak másik részük lépett fel „hatékonyan” e változással szemben, addig a legjobb katolikus iskolák szinte mindegyikének sikerült intézkedéseivel a saját vallásuk abszolút fölényét biztosítani.

FERDINANDY KATALIN

IRODALOM

- ARON, R. (1974) Two Definition of Class. In: BÉTEILLE, A. (ed) *Social Inequality*. Bungay.
- COHEN, G. B. (1990) Education, Social Mobility and the Austrian Jews 1860–1910. In: KARADY & MITTER (eds) *Education and Social Structure in Central Europe in the 19th and 20th Centuries*. Wien, pp. 141–161.
- GERGELY JENŐ (1992) A katolikus egyházi elit Magyarországon 1919–1945. In: KOVÁCS I. G. (ed) *Történeti elitkutatások*. Bp., ELTE Szociológiai Intézet.
- GYAPAY GÁBOR (1989) *A Budapesti Evangélikus Gimnázium*. Bp., Tankönyvkiadó.
- HIGLEY, J. & LOWELL, G. & GROHOLT, K. (1976) *Elit Structure and Ideology*. Oslo-New York.
- KALMARIK JÁNOS (1881) *A magyarországi középiskolák szervezete és eljárása*. Bp., Eggenberger.
- KARÁDY VIKTOR (1994) Felekezeti státusz és iskolázási egyenlőtlenségek. In: LACKÓ M. (ed) *A tudománytól a tömegkultúráig*. Bp., MTA Történettudományi Intézete. pp. 125–169. (Társadalom- és művelődéstörténeti tanulmányok 14.)
- LENGYEL GYÖRGY (1993) A multipozicionális gazdasági elit a két világháború között. In: KOVÁCS I. G. (ed) *Történeti elitkutatások*. Bp., ELTE Szociológiai Intézet.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (1988) *Középszintű iskoláink kronológiája és topográfiája 996–1948*. Bp., Akadémiai Kiadó.
- PIRCHALA IMRE (1905) *A magyarországi középiskolák rendje I–II*. Bp., Athenaeum.
- SZAKÁLY SÁNDOR (1989) A magyar katonai felső vezetés társadalmi és anyagi helyzete, 1919–1945. In: HAJDU T. (ed) *A tudománytól a tömegkultúráig*. Bp., MTA Történettudományi Intézete. (Társadalom- és művelődéstörténeti tanulmányok 5.)
- WESOŁOWSKI, W. (1974) Ruling Class and Power Elite. *Polish Sociology*.
- A vallás- és közoktatásügyi miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett 1., 2., 6., 10., 11. jelentése.*
- Magyarország közoktatásügye az 1892., 1896., 1900., 1904., 1908., 1912., 1916. évben.*
- A magyar korona országaiban az 1881. év elején végrehajtott népszámlálás eredményei.* vol. I. Bp. 1882. pp. 204–211. ill. 746–775.
- A magyar korona országainak az 1900. évi népszámlálása.* Új sorozat. vol. 1. pp. 26–29. ill. vol. 27. pp. 180–181.
- A magyar korona országainak az 1910. évi népszámlálása.* Új sorozat. vol. 42. pp. 30–33. ill. vol. 64. pp. 161–162., 194–197., 274–277., 316–317.
- Magyar Statisztikai Évkönyv*, 1888. pp. 92–121.
- Magyar Statisztikai Évkönyv.* Új folyam, vol. XVI. p. 379., vol. XVII. p. 59.
- Magyar Statisztikai Évkönyv*, 1915. pp. 264–267.

JEGYZET

VAN-E MÉG EGYHÁZI ELIT MAGYARORSZÁGON?

„... a papnak ajkai őrzik a tudományt,
és az ő szájából törvényt várnak...”

(Malakiás próféta 2.7)

Vajon őrzik-e még? Vannak-e még tudós papjaink? Van-e még egyházi elit Magyarországon? Elfoglaltságoktól mentesen kell válaszolnunk ezekre a kérdésekre, hiszen egy rövid meditáció is meggyőző arról, hogy nem egyszerűen eldöntendő, igennel vagy nemmel megválaszolandó kérdések ezek. Messze kerülünk a középkortól, amikor a pap volt a társadalom szinte egyedüli értelmisége, aki a keresztyén né váltzott görög-római kultúra átörököltje. Amikor minden tudós a teológia szolgálatáért volt. A tudományos-technikai forradalom körében nehezen lehet már kitapintani mai tudásunk bibliai gyökereit. Ezért posztkrisztianus társadalomról, a szekularizáció utáni világról szoktunk beszélni. Hogyan jutottunk idáig?

A múlt század liberális gyökerű hitehagyása után jött szellemi újjáéledés a magyarországi egyházak életében. Ez a Prohászka Ottokár, Ravasz László nevével fémjelzett keresztyén elitkultúra olyan műhelyeket tartott fenn, mint a *Protestáns Szemle* vagy a *Vigília*, mely rangot jelentett az egész egyház életében. De nem ennek a vizsgálatára dolgozunk. Van-e ma a megújulás munkáját vállalni tudó szellemi elit az egyházon belül?

Elitről sokféleképpen lehet beszélni. Mi az értelmiségi elit egyházi kötődésére vagyunk figyelemmel. Értelmiségnek azokat a művelt, szellemi dolgokkal foglalkozó, önálló gondolkodásra és vélemény-nyilvánításra képes, többnyire „diplomás” embereket tekintjük, akik szellemi munkát végeznek. Ez a társadalmi pozíció kritikai készséget feltételez a társadalom intézményrendszereivel – és benne az egyházzal – szemben. Sokszor ironikus kritikával illeti ezeket az intézményeket, melyeknek a javítása minden társadalomban döntő az értelmiség feladata. Az „értelmiségi” szavunk a magyar nyelv történeti, etimológiája szerint új keletű, hiszen csak 1843 óta használatos. Ha a francia „intellectuel” megfelelőjének tartjuk, akkor még fiatalabb, hiszen ez a szó csak 1898-ban a Dreyfus-per kapcsán jelenik meg, a méltatlanságot szenvedő Dreyfus mellé álló

tiltakozó emberek nyilatkozatának címében használt szó. („Manifeste des Intellectuels”). Ez is az értelmiség egyik legfontosabb társadalmi feladatát, a tiltakozást foglalja össze.

Az értelmiség, a szellemi elit meghatározása legalább olyan nehéz, mint a toleráns légkör megteremtése, mely az egyetlen elfogadható légkör az értelmiségi lét kibontakoztatásához. Golo Mann az értelmiség egy meglehetősen tág és egy inkább szűkre szabott jelentéséről beszél (Der Auftritt der Intellektuellen in der Geschichte. in: V. K. Hoffmann (hrsg.): *Macht und Ohnmacht der Intellektuellen*. Hamburg, 1968. 7. old.) Tágabb értelemben ide tartoznak azok a diplomás emberek, akik tudásukból élnek. Szűkebb értelemben Golo Mann szerint a „publicistákat sorolják az értelmiségek közé, akik arról írnak, amit mások alkottak...” Fejlett verbális készségük meglehetősen veszélyessé teheti őket ellenfeleik számára, hiszen ők is a szavak emberei: jártasságukat, szakértelmüket nehéz kétségbe vonni.

Az elmúlt negyven év a magyar értelmiség kritikai készségét kihasználva vallástalanra (sokszor vallásellenessé) tette az intellektuális gondolkodó embereket. Ugyanakkor az egyre jobban finomodó kritika védekezésre kényszerítette az egyházat. Védekezés közben az egyház is nagy előszorítással zárkózik el a kultúrától. Mindkét kísértés végzetes veszély az egyház számára. Lokalizálásuk nélkül nincs kibontakozódás.

A „szocialista” társadalom mindenre kiterjedő ellenőrző rendszere rátelepedett az egyházra és ezzel bizalmatlanságot gerjesztett. Nem egyszerűen elnyomta, felszámolta a vallásokat, hanem államosította, hozzáidomította ideológiájához. A marxizmust államvallásként kezelte és ugyanakkor a keresztyén kultúra minden produktumát destruktívnak kiáltotta ki. Ennek siralmas következménye, hogy minden keresztyénségre utaló ismeret megkopott a társadalomban, és felnőtt egy olyan értelmiségi elit, amelyik számára a Biblia elrejtett, beláthatatlan őserdő volt. Hovatovább azt sem tudják egyetemi végzettségű emberek, hogy mitől Mózes-kosár a neve annak az alkalmatlanságnak, amiben csecsemőinket hordozzuk; miért szorongat parititát Michelangelo Dávidja a jobbáiban, és miért bujdosunk a pusztában Petőfi örök-szép verse szerint úgy, „mint népével Mózes bujdosott”.

Az igazi probléma az, hogy ezzel a vallás kiiktatózott a társadalom életéből: az iskolai oktatásból eltűnt a teológia, megszűnt tudomány lenni, a teológust és a papot nem tekintették értelmiséginek. A kommunista kultúrpolitika

sok szerint a vallás – magántígy lett. Pusztá, ami csupán a privát szférát érintette, ennek sem minden területét. Az erkölcs a család életét, az egyéni szabadságot befolyásolhatta, de szerintünk a munkához, hivatáshoz, az intellektuális élethez nincs már semmi köze. A vallás közéleti szerepét is csak a főpapok lojális hűségnyilatkozatában tolerálta a rendszer.

Ennek természetes velejárója az volt, hogy az oktatáspolitikában is érvényesült ez az egyszólamú ideológiai elkötelezettség. Az iskola azt a szemléletet közvetítette, hogy felvilágosult, gondolkodó, értelmes ember nem lehet hívő. Az erkölcstelen ateista oktatáspolitikai erőfeszítéseket tett, hogy az „ideológiai harcban” a vallástalanságot juttassa győzelemre. Tomka Miklós 1990-ben ezt írta: „Ma a társadalom közel 1/3 része vallástalan. (Az utóbbi években ekkora a nem megkeresztelt gyermekek aránya.) Az egyetemi és főiskolai végzettségűeknek ellenben legfeljebb 1/10 része tudta megőrizni vallásos világnézetét a 16–18 évig tartó iskolai befolyásolás, majd az azt követő nyilvános szereplések során” (Tomka Miklós: Vallás és kultúra. In: *Egyházforum*. 1990. 3. szám; vö.: 1995. 2. 25–25.). Így a rendszerváltás után az egyházak számára az egyik legnagyobb kihívás az volt, hogy hogyan talál kapcsolatot az értelmiséggel a vallás. A rendszerváltás eszközhiányos miliőben jött létre. Az egyház nagyszabású hódítóhadjáratahoz hiányosak a megfelelő embereken túl a megfelelő eszközök is. Ezt az eszközhiányos helyzetet volt hivatva csökkenteni az egyházi iskolák visszaadásáról szóló törvény. Ennek első eredménye a nagy hagyományú egyházi középiskolák visszaszolgáltatása volt. Viszont hamarosan megmutatkozott ennek a lépésnek némely gyengesége. A visszaadott épület az egyházi elitiskolát nem tette újra azzá, sőt, mivel nem számolt az elmúlt 40 esztendő migrációs mozgásaival, az új,

az egyház pillanatnyi szociológiai helyzetével, ez a lépés inkább gátolta, mint segítette az új értelmiségi elit kialakulását. Sok egyházi iskolából nosztalgiaiskola lett.

A pozitív jelekre is figyelniünk kell. Több empirikus megfigyelés bizonyítja, hogy a 20–30 év közötti magasabb képzettségű lakosok körében a társadalom átlagát meghaladó érdeklődés van. Ez új kihívás a keresztény felnőttnevelés számára. A modern társadalom plurális, ami szükségessé teszi a vallás, a hit dolgainak indoklását. Lelkiismereti szabadságot hirdet, ami könnyen társul újszerű szabadossággal, a határozott elkötelezettség hiányával. Sokszor kereszténységtől idegen értékek épülnek be az emberek gondolkodásába, veszélyeztetve a kereszténység tisztaságát.

Van-e még (vagy már?) egyházi elit Magyarországon? Vannak biztató jelek, de távolról sem értünk célt. A liberális értelmiség derékhada vallástalan még, és nem érti az egyházak belső életének, különös szociológiai helyzetének mozgástörvényeit. Az egyházak közül még mindig információs vákuum tapasztalható, ami erősíti az egyház társadalmon kívüliségének hamis illúzióját. A változás – lassú folyamat. Minden neveléssel foglalkozó ember tudja, hogy a legkeményebb anyag nem a gyémánt, hanem az emberi agy szürkeállománya.

Lelkészképzésünk hiányosságai is erősítik problémáinkat. A régi professzorok sorban elmentek minden élőknek útján. Az elmúlt 40 év teológiai tudósképzése lehetetlen volt. Ugyanakkor az államosított egyházak bezártsága csökkentette az egyházak szociális érzékenységét. Kevés olyan lelkész van, aki belelát a társadalmi mozgások belső „titkos” világába. Pedig az értelmiséget ez a látás avatja a társadalom hasznos részévé.

Szigeti Jenő



Tótfalusi Kis Miklós vignettája: NON SOLUS

INTERJÚ

AZ ELITKÉPZÉS MŰHELYEI

Feltehetően nálunk is elkerülhetetlen az a nyugati országokban már általános tendencia, hogy a felsőfokú képzés kevesek kiváltságából egyre szélesebb rétegek tömeges képzési formájává válik. Máris megfigyelhető, hogy ezzel párhuzamosan fokozatosan kialakulnak azok a műhelyek, amelyek szigorú selekciós elvek alapján működve egy-egy szakma „legkiválóbbjainak”, ill. elitjének a képzésére vállalkoznak. Ezeket a képzési vagy továbbképzési formákat általában a „beavatottakon” kívül kevesen ismerik. Ezért közöljük az alábbi interjúkat, amelyek ilyen „exkluzív” szakmai képzésben részesülő hallgatókkal készültek.

Liskó Ilona

John Éva, a budapesti Láthatatlan Kollégium hallgatója

Educatio: Mesélj a családdról.

John Éva: Solymári vagyok, ez itt van Pesthez közel. Ott jártam általános iskolába, gimnáziumba pedig Pesten. Anyám gyógyszerész, a falu egyetlen gyógyszertárát vezeti. Ő egyetemet végzett. Apám most vállalkozó, neki még érettségije sincs. Ő szakközépiskolába járt, de nem mert elmenni az érettségijére. Most csatornázási vállalkozása van, viszonylag jól megy neki, van egy telepe, nagyon sokat rohangászik, nagyon sokat telefonál, alig van otthon. Van egy öcsém, ő szakközépet végzett, neki van érettségije, programozó. Ő hol dolgozik, hol nem, általában programokat ír otthon, és abból megél. Most én is Solymáron lakom velük együtt. Ha pénzem van, akkor lakást bérelek Pesten, ha nincs, akkor hazaköltözöm Solymárra.

E: Milyen volt a solymári általános iskola?

J É: Elég vacak, tulajdonképpen híresen vacak. Újságikkek is voltak erről, a tanári kar egyik fele össze van veszve a tanári kar másik felével, és ezt a diákok nagyon megérik. Az én időmben még nem így volt, de nem szerettem akkor sem. Németet tanultunk, mert Solymár nemzetiségi falu. Nekem két nagyszülőm solymári és teljesen sváb, nagyon régi család, a másik nagyszülőm bánáti sváb, a harmadik nagyszülőm meg lengyel. Végül is németből azóta is abból élek, amit ott tanultam. Nem igazán tudok, de ha kikerülök külföldre, azért ez működik. Szakszöveget is tudok olvasni, bár nem olyan gyorsan, mint angolul. Nyolc évig tanultuk a németet egyfolytában. Elvileg tisztességesen meg kellett volna tanulnom. Végig jó tanuló voltam, alsó tagozatban jeles, felső tagozatban kitűnő. Nem voltam osztályelső, mert nem voltam elég szorgalmas. Mindig azt jósolták, hogy most még megélek az eszemből, de ez a gimnáziumban már nem fog menni.

E: Melyik gimnáziumba jártál?

J É: A Szilágyiba. A szüleim azt szerették volna, ha programozó leszek, mert annak van jövője, és ott volt számítástechnika tagozat meg angol. Én a Móriczba akartam menni, mert olaszul akartam tanulni. Nem

beszéltek le, de egyszer csak megláttam az osztálynaplóban, hogy a Szilágyi van beírva nekem. Végül is jó volt, most már örülök, hogy oda jártam, de akkor eléggé fel voltam háborodva. A Szilágyit nagyon szerettem, mert nagyon jó osztályom volt. Ez volt az első eset, hogy egy közösségben jól éreztem magam. Beszéltünk, meg olvastunk együtt, meg történtek dolgok. A magyar tanárnőm volt nagyon jó, meg a kémia tanár. Olyan jeles körüli tanuló voltam.

E: A szüleid beletörődtek, hogy nem leszel programozó?

JÉ: Rájöttek, hogy az öcsém lesz programozó, ő szereti csinálni és megy neki.

E: Hogy sikerült az érettségid?

JÉ: Egy négyesem volt, történelemből. Utána filozófia szakra akartam menni, be is adtam a papírt, de nem mentem el a felvételire, mert mély meggyőződésem volt, hogy engem nem fognak fölvenni. Már az írásbelire se mentem el. Dolgoztam egy évet a Parlamenti Könyvtárban. Ezt a magyar tanárnőm szerezte nekem. Utána felvételiztem ugyancsak filozófiára, és akkor fel is vettem.

E: Ez a magyar tanár megkülönböztetetten foglalkozott veled?

JÉ: Majdnem mindenkivel külön is foglalkozott. Neki nagyon jó stratégiája volt. Én talán azok között voltam, akikkel egy kicsit jobban is foglalkozott. Megkérdezte az érettségi banketten, hogy ki az, akit nem fognak felvenni az egyetemre. Mondtam, hogy én. És akkor adott egy telefonszámot.

E: Miért éppen filozófiára jelentkeztl?

JÉ: Az már egészen biztos volt általános iskolás korom óta, hogy humán területre akarok menni. De se nyelvshoz se magyar szakhoz nem volt igazán kedvem. A nyelvet amúgy is meg kell tanulni, és úgyis olvas az ember. És akkor néztem körül, hogy mit szeretnék, és akkor szúrtam ki a filozófiát. A másik dolog meg valószínűleg az osztály miatt volt. Rengeteg vallástörténetet olvastunk, és mindenféle vallási vitáink voltak. És innen jött az érdeklődésem. Egyébként sem a családom sem én nem vagyunk vallásosak.

E: A szüleid mit szoltak a filozófia szakhoz?

JÉ: Hát nem voltak boldogok. Filozófia-szociológiára felvételiztem először, de a szociológiát félévkor abba hagytam. Annyira jó volt a filozófia tanszék, és annyira nem volt jó a szociológia tanszék, hogy így döntöttem. Egyébként is nagyon sok időt vett el a szociológia, mert ott kötött órarend volt, a filozófián meg nem, és akkor a filozófia órákat kellett otthagyni a szociológia miatt. Végül is csak filozófia szakos lettem. Most ötödéves vagyok.

E: Miért futamodtl meg a felvételtől először?

JÉ: Azt hiszem, egyáltalán nem készültem rendesen fel. Annyit olvastam, amennyit egyébként is olvastam volna, és elég világos volt számomra, hogy ez így nem fog működni. És tulajdonképpen szerettem volna egy évet dolgozni. Munka közben viszont rengeteget olvastam és akkor már rendszeresen. Ott volt a könyvtár, és mindent haza lehetett vinni.

E: Mennyire voltál magabiztos akkoriban?

JÉ: Majdnem biztos voltam benne, hogy ha készülök rá, akkor felvesznek. Heideggerből írtam az írásbelimet, és azt hiszem, az elég rosszúl sikerült, és elég alacsony pontszámot is kaptam rá. Aztán elmentem szóbelizni, és a szóbelim olyan jól sikerült, hogy megemelték az írásbelim pontszámát is. Végül 120 ponttal bent voltam. Akkor még nem volt kötött anyag a szóbelin, hogy megadnak tíz könyvet, és akkor csak abból kérdeznek. Akkor úgy volt, hogy kérdezhettek filozófiatörténetet vagy bármit. Végül is felvettek filozófiára és szociológiára is, de az utóbbi nekem egyáltalán nem tetszett. Szociológiára már akkor is nagyon nagy évfolyamokat vettek fel, talán ötven embert. És teljesen személytelen volt az egész. Se a diákok között nem alakult ki jó társaság, és az elő nem fordulhatott, hogy egy tanár külön szóba állt volna egy diákkal, vagy foglalkozott volna vele. Ehhez képest a filozófia tanszéken kevesen voltunk, nagyon jó volt a társaság, a tanárok érezhetően sokkal jobban foglalkoztak velünk, és nem volt kötve a tanrend. Mindenki úgy csoportosította, ahogy neki éppen jó volt. A mi évfolyamunknak egyébként is szerencséje volt. Éppen akkor jött be a reform, és mindenki egy kicsit lelkesebb volt. Meg mi még kevesen voltunk. Azóta nálunk is többen vannak az évfolyamokon. Ez azt jelenti, hogy én most is bármikor odamehetek bármelyik tanárhoz azzal,

hogy valami bajom van, vagy ha hosszan nem megyek, akkor ők kérdezik meg, hogy mivel foglalkozom. Adnak irodalmat, le lehet ülni velük vitatkozni. Látszik, hogy tudják mindenkiről, hogy éppen mit csinál. Ez attól is van, hogy a filozófia szakon a tanárok nagy része is egy évfolyamból került ki, látszik, hogy egymást jól ismerik és egymással is jól vannak. Ettől egészen más a tanszék hangulata. Meg ilyenek, hogy a filozófia tanszéken van egy könyvtár, ha oda bemegy az ember, kap egy kávét, találkozik a többiekkel, leülnek beszélgetni. Ilyen a szociológián nem létezett. Ott hely sincs, ahová leülhetnének az emberek. A filozófia tanszéken meg úgy kínálja magát egy csomó kis fotel, ahol állandóan üldögélnek az emberek és vitatkoznak fontos dolgokról.

E: Mikor kerültél be a Láthatatlan Kollégiumba?

J É: Első év második felében lehetett pályázni. Azt hiszem nyáron voltak a felvételik, és másodévtől már elkezdődött. Mi voltunk az első évfolyam.

E: Honnan tudtál erről?

J É: Egyrészt ki voltak függesztve az egyetemen mindenhol a hirdetések, másrészt mivel elég sok filozófus tanár csinálja a Láthatatlan Kollégiumot, szóltak is nekünk, hogy jelentkezünk. Sőt végig rugdostak is minket. Lehet, hogy ha nincsenek ott, nem csináljuk végig.

E: Mit lehetett erről akkor tudni?

J É: Szinte semmit. Akkor ez vadonatúj volt. Most már a diákok tudják egymástól, hogy mi hogyan történik. De akkor mi nem tudtunk semmit. Talán annyi volt kiírva a pályázatról, hogy nagyon magas ösztöndíjat lehet szerezni, és azt hiszem valami olyasmi, hogy minden módon támogatnak bennünket a tanulmányainkban. A tanárainkat kérdeztük, de pl. azt se tudtuk, hogy mit jelent konkrétan ez a nagyon magas ösztöndíj.

E: A felvételi hogy történt?

J É: Többfordulós felvételi van. Először jelentkezni kell, akkor megküldik a feltételeket. Van egy írásbeli része, ami egy szakmai dolgozat, amit bármiről lehet írni, nyilván az ember szakterületén belül. De miután első- és másodévesek jelentkezését várták, volt egy olyan engedmény, hogy ha tényleg nincs semmilyen írás, egy OKTV dolgozatot is elfogadnak. Aztán volt egy önéletrajzi esszé, ami borzalmas műfaj volt. Ez arról szólt volna, hogy milyen az érdeklődésem és mik a szakmai terveim. Hát első éves korában az embernek úgy kellett tennie, mintha határozott szakmai tervei lennének. Ezzel szenvedtünk a legtöbbet. Aztán tanári ajánlásokat kértek, kettőt, és index-másolatot. Ezt az ember beküldte és akkor egy idő után megírták, hogy tovább vagyunk-e engedve szóbelire. Aztán a szóbeli is két részből állt. Volt egy szakmai része, amikor abból kérdezik az embert, amiből vizsgázott, vagy amiről azt írta, hogy az a szakterülete. És volt egy általános vizsga. Akkor még mindenki végigment rajta, de most már csak azok kerülnek oda, akik a szakmaikat sikeresen leteszik. Ez megint egy elég furcsa műfaj. Úgy néz ki, hogy gyakorlatilag bárki beülhet, diák, tanár, tanácsadó, akinek köze van a kollégiumhoz, és ott mindenfélét kérdezhet. Teljesen vegyes. Elvileg arról szól, hogy be tud-e illeszkedni a jelölt a kollégium közösségébe. Ilyesmi szokott elhangzani, hogy miket szokott olvasni, meg milyen filmeket látott. A műveltség felmérése is benne van. Pl. volt olyan magyar szakos, aki azt mondta, hogy az Esti Kornélt Krúdy írta, ki is bukott rögtön.

E: Mekkora volt a verseny?

J É: Ötszáz körüli jelentkező volt, talán háromszázan adtak be írásbeli pályázatot és 26-ot vettek fel. Összesen három filozófus került be akkor. Ez soknak számít, mert jogászok, közgazdászok és bölcsészek vannak a mezőnyben. Azt hiszem azóta évente egy-egy filozófus kerül be. Mi abból a szempontból előnyben voltunk, hogy olyan tanárok ültek a bizottságban, akiket ismertünk, és nem voltunk annyira megszeppenve, mint mások.

E: Az a három ember, aki bekerült az évfolyam legjobbjá volt?

J É: Az egyik fiú mindenképpen, a másik srác azóta abba hagyta. A Láthatatlan Kollégiumot. Ő nagyon nehezen tűr mindenféle kötöttséget. Hát nem tudom. Olyan biztosan nem kerül be, aki teljesen tehetségtelen, de kerülnek be olyanok, akikről én azt mondanám, hogy jobb lenne, ha nem kerülnének be. És maradnak ki

olyanok, akik szerintem bekerülhetnének, de hát ez minden felvételinél így van. Egyébként tervezik a felvételi rendszer módosítását. Most éppen nagy viták vannak.

E: Mi történt a felvételi után?

J É: Erdélyi Ágnes mindenkiel leült beszélgetni, elmesélte mik fognak történni, mit fognak nyújtani és mit fognak kérni. Ez úgy néz ki, hogy minden félév elején kötünk valamit, ami eleinte szerződésnek volt nevezve, most megállapodásnak, és ebben le van fektetve, hogy a kollégium mit kér és mit vár tőlünk. A kollégium nyújtja az ösztöndíjat, ami 20 ezernek indult, 22 ezer lett. Most az van, hogy némelyeknek 25 ezer, a maradéknak 22 ezer. Ez attól függ, hogy az ember teljesítette-e az összes kötelezettségét, ami a kollégium felől ráhárult. Aztán van a tutor, ami nagyon hasznos és nagyon jó és talán ez a lényege az egésznek. A tutor egy olyan tanár, aki személyesen foglalkozik az emberrel, tíz konzultáció van egy félévben előírva. A tutort megegyezés útján választjuk. Általában megkérdezzük, hogy van-e nekem valami ötletem vagy javaslatom, és ha nincs, akkor ők ajánlanak valakit, akit én elfogadok.

E: Mi történik a konzultációkon?

J É: Ennek nem voltak igazán kialakult formái amikor mi elkezdtük. Gondolom, hogy mindenki mást csinál, ez szakterületenként változik. Velem az szokott történni, hogy szövegeket olvasunk és együtt elemezzük őket, vitatkozunk rajtuk. Nekem először a Tengelyi volt a tutorom, aztán a Laki János. Ő a Filozófia Intézetben van. És most van egy vadonatúj kultúr-antropológusom, Freischmidt Margit. Ma találkoztam vele először.

E: Miért váltakoztak ilyen sűrűn?

J É: Ez nem számít sűrűnek. Van olyan közgazdászunk, aki minden félévben tutort vált. Ez egyrészt a hallgatótól függ, másrészt pedig attól, hogy milyen emberek vannak kéznél. Van olyan szakterület, ahol egyetlen olyan ember van, aki azzal foglalkozik, és aztán vége. Elvileg kíváncsok, hogy az ember több tutort végigpróbáljon, többféle közelítést ismerjen meg, és hogy ne unják meg egymást. Nekem azért változott, mert a Tengelyi kiment külföldre. De sose baj, ha többet végigpróbál az ember.

E: A tutorral személyes kapcsolat is kialakul?

J É: Van akinél csak szakmai szinten marad a dolog. Ez a tanártól és a diáktól is függ.

E: A tutornak értékelő szerepe is van?

J É: Igen, értékel a Kollégium felé. Ez úgy néz ki, hogy az elején leadunk egy munkatervet, és a végén ő lead egy jelentést arról, hogy mit végeztünk, ő mit gondol rólam és javasolja-e a tagságom meghosszabbítását. És a diákok is írnak a félév végén egy értékelést a saját félévükről, és ebben többnyire benne van az is, hogy mennyire vannak megelégedve a tutorral. Félévenként újra mérlegelik a kollégiumi tagságot. Eddig 67-ből 9-en léptek ki. Az nagyon ritka, hogy mi tegyünk ki valakit. Ha világos, hogy nem működik a dolog, akkor az emberek maguktól kilépnek. Egy srác volt most, akit mi tettünk ki.

E: Mit jelent a „mi”?

J É: Van egy Seniori Tanács elnevezésű szervezet, ami áll az igazgatónőből, két diák-tagból, egy póttagból, egy tanár tagból, egy póttagból és egy tanácsadó tanár tagból. Ez viszi az ilyen ügyeket. Minden félév végén ez a testület ül össze és mérlegeli a tagság-meghosszabbításokat. Ebben én is benne vagyok. Ide választják az embert. A közgyűlés választja, amiben a tanárok és a diákok is benne vannak. Én már elsőben bekerültem. Elvileg seniorok kerülhetnek csak bele, akik már legalább két éve ott vannak, de akkor még nem voltak seniorok. Én azóta benne vagyok. Minden évben újraválasztás van, de a három diák-tag állandó maradt. Vagy ennyire elégedettek velünk, vagy ennyire nem érdekli őket. Annak idején nekünk volt egy ilyen ismerkedő vacsora és másnap volt a közgyűlés, ahol megválasztottak bennünket. Semmit nem tudtunk akkor még egymásról. Szerintem annak alapján történt a választás, hogy kit melyik tanár javasolt.

E: Milyen előnyökkel jár még a kollégium?

J É: Vannak kurzusok, amiből négyet kötelező elvégezni. Ebből az egyik a logika kell hogy legyen, vagy érveléstechnika, a másik az esszéírás és kettő szabadon választott. Ezeket általában mi kérjük. Odamegyünk és azt mondjuk, hogy mi szeretnénk a Tamás Gáspár Miklóst, akkor őt felkérjük, és ez van.

E: Hol tartják ezeket a kurzusokat?

J É: Van egy lakás, amit bérlünk, ott működnek az irodák, a fénymásolás meg ilyesmi. Aztán a Kollégium bérel a Filozófia Intézetnél egy másik helyiséget, ahol vannak számítógépek, nyomtatók, fénymásológép, telefon, meg videokamera, és ott szoktak lenni az órák. A nyelvórák is ott vannak. A kollégiumban követelmény az angol magas szintű ismerete, ez TOEFL 600-as nyelvvizsgát jelent. Általában másik nyelvet is szoktak kérni. Ez attól függ, hogy a tutor mit mond, meg milyen a szakma. Ezenkívül mindenféle konzultációs lehetőségek is vannak. Van egy pszichológus hölgy, van egy kulturális tanácsadó, és egy sport-tanácsadó. A kulturális tanácsadó intézi a színházjegyeket meg szervezi a rendezvényeket. A sport is jól működik, sokan teniszeznek, néhányan lovagolnak is, ezt fizeti a kollégium. Vagy ha veszek egy uszodabérletet, azt is kifizetik. Aztán sítábor is szokott lenni minden évben egyszer. Én nem szoktam menni, mert nagyon lusta vagyok, de a társaság miatt érdemes lenne. A társasági élet része a gólyatábor, vacsorák is szoktak lenni. Meg minden hónap első péntekén kap egy termet a Kollégium az Egyetemi Színpad környékén és akkor ott is össze lehet jönni. Ott csak elüldögélünk egymás közt, kávézunk, néha kitaláljuk, hogy valaki olvassa föl a verseit, vagy ilyesmi. Terveztünk olyat is, hogy előadásokat tartanánk egymásnak és utána vita lenne, de ez még nem valósult meg.

E: Hogyan történik a kimaradás a kollégiumból?

J É: Ez általában úgy történik, hogy a kollégium kér valamit, és ha az nincs meg, akkor először méltányosságot gyakorol. Tényleg nagyon ritka, hogy az ember megcsinálja félév végére, amit félév elején megígért. Nagyon gyakori, hogy valaki nem csinál meg egy nyelvvizsgát, vagy valami hasonlót. Ebből még nagy baj nem szokott lenni. Ilyenkor átcúsúzik a következő félévre. De ha ez nagyon gyakran előfordul, és ha valaki láthatóan nem tudja behozni a lemaradását és még a tutorával sem nagyon jön ki, akkor szokott a kimaradás bekövetkezni.

E: Neked mennyire jelent megterhelést a kollégium?

J É: Komoly plusz munkát jelentettek pl. a kurzusok. Most már kreditrendszer van a kurzusokkal, tehát bármikor felvehetik őket. A mi időnkben az esszéírás és a logika is kötelező volt első félévben. Ez rögtön két este. Akkor számoljunk még hozzá két nyelvtanfolyamot. Akinek volt nyelvvizsgája az szinten tartó tanfolyamra járt, és ott társalogtak, a többiek pedig készültek a nyelvvizsgára.

E: Ha nem lennél kollégista, ezeket nem csinálnád volna?

J É: Egyrészt nem tudtam volna fizetni magamnak ilyen nyelvtanfolyamot. Meg egyébként is lusta vagyok ahhoz, hogy magamtól elkezdjek rohangálni nyelvtanár után. A másik nagy pozitívum szerintem a tutor. Ez nekünk talán nem annyira nagy újdonság, mert a tanszéken is divat, de az azért nem ennyire intenzív, hogy valaki hetente másfél órát velem töltsön. És ami nekem különösen sokat jelentett az a nagyon jó társaság. És hogy ezek az emberek különféle szakokról jöttek, akikkel e nélkül egyáltalán nem jutott volna eszembe megismerkedni vagy beszélni, vagy barátkozni. És nagyon jó kis viták tudnak lenni nálunk.

E: A társaság mennyire különül el évfolyamonként?

J É: Velem az történt, hogy lett egy nagyon jó társaságunk az első évfolyamon és néhányan belekerültek a második évfolyamból is. De igazából nincs átjárás az évfolyamok között. Nekünk közös óráink voltak, közös kurzusaink. A havi egyszeri találkozás a többiekkel kevés ahhoz, hogy kialakuljon valami. Az ember nem is mindig megy el, és ha elmegy, ott is a barátaival ül le. Ismerjük őket, meg szoktunk velük beszélgetni, de ezt baráti társaságnak nem nevezném.

E: A szakmai érdeklődésed alakulásában mekkora szerepe van a kollégiumnak?

J É: A társaságnak mindenképpen nagy. A kollégiumnak külön olyan nagy szerepe nem lehet, mert mindenképpen én választom a tutort. Végül is kétféle koncepció létezett a kollégiumon belül. Az egyik az Erdélyi Ágnesé, hogy vegyünk fel olyan embereket, akik nagyon jól tudják, hogy mit akarnak csinálni, és segítsünk nekik szakosodni. Szerezzük meg a legjobb embert a szakterületükről, tanítsuk meg őket nyelvekre. A másik, ami inkább a Bence György elképzelése, hogy nyújtsunk alapképzést meg általános műveltséget és ehhez hasonlókat. Úgyhogy jöttek olyan hatások, hogy mi csak szakosodjunk és csináljuk a saját dolgunkat, és jöttek olyanok is, hogy csak járjunk esszéírára és majd akkor könyvtárazzunk, ha nagyok leszünk. Az elején

nem vettük észre a Bence koncepcióját, csak később tűnt ki, hogy ilyen is van. Végül is máig sem tudom, hogy hogyan képzelné el az alapképzést ennyiféle szakos embernek. Meg arra különben is ott van az egyetem. Mondjuk a logika meg az esszéírás az rendben van, eddig ez még senkinek sem ártott. De ezen túl nem tudom elképzelni. Azt sem tudom, hogy lehetne megakadályozni a szakosodást egy olyan rendszerben, ahol tutor van, aki szükségképpen specialistája a szakterületének.

E: Történt a négy év alatt valamilyen komoly változás a kollégiumban?

J É: Kisebb változások voltak. Egyrészt megmondták pontosan, hogy mit értenek az angol magas szintű ismerete alatt. Másrészt bevezették a kreditrendszert a kurzusoknál. Más változás végül is nem történt.

E: A kollégium vezetői mennyit tudnak rólatok?

J É: Erdélyi Ágnes igyekszik mindenkiről tudni. Mindenfelől befutnak a jelentések félév végén, a nyelvtanártól, a tutortól, meg az index. Ebből készül egy összesítő, és ennek alapján dönt a Seniori Tanács. Ez a jelentés Erdélyi Ágneshez is elkerül. De egyébként is szoktuk egymásról tudni, hogy ki mit csinál. Nem egészen világos, hogy milyen csatornákon keresztül, de tudjuk.

E: Mennyire szigorúak ezek a félévi értékelések?

J É: Végül is a követelmények tisztán és világosan meg vannak fogalmazva, de miután valami mindenkinek, vagy nagyon sokaknál becsúszik, ezért azt nem lehet megcsinálni, hogy ilyenkor rögtön kitesszük az embereket. Mindenféle intézmények kitalálódtak közben erre, hogy szankcionálva is legyen a mulasztás, de azért ne is legyen kitéve az ember. Létezik egy „szigorú figyelmeztetés”, ez akkor van, ha elég nagy baj van, és ez azt jelenti, hogy ha féléven belül nem szedi össze magát az ember, akkor ki lesz téve. Nem lehet úgy kitenni valakit, hogy ezt előtte ne kapta volna meg. És most találdott ki a „türelmi félév” intézménye, ami azt jelenti, hogy se pénz, se tutor, se semmi, viszont tagja marad az ember a kollégiumnak, és még mindig van esélye rendbe hozni a dolgokat.

E: Vannak olyan kollégisták, akik kritikusabbak ezzel a rendszerrel szemben mint te?

J É: Akik kiléptek, azok gondolom, mindenképpen. Voltak köztük olyanok, akik úgy gondolták, hogy őket hagyják békén azzal, hogy logika órára kell járni, mert szerintük ez nem fontos, nem is teljesítették és ki is léptek. De az egésszel szemben elvi kifogások nem szoktak megfogalmazódni. Legfeljebb az, hogy nincs is olyan, hogy elit, és ezért nincs is elitképzés. Inkább személyes vagy gyakorlati problémák szoktak lenni, de komoly kritika nem. Most már ez jól működik, bejáratódott, mi voltunk a kísérleti nyulak az elején. Most már kialakult, hogy hogyan kell pontosan szabályozni a tutorválasztást, kinek legyen ebben döntő szava, és mi történjék, ha valaki nem jár logika órára, meg hasonló.

E: Miből tud a szakdolgozatodat?

J É: Kantból. Én már az elején is ezzel kezdtem. Végül is én nem vagyok egy tipikus eset, mert átmentem közben bizonyos koncepció-váltásokon, és csak a végén kerültem vissza Kanthoz. Csak mondjuk most már jobban tudom hogy miért, meg milyen szemszögből. Másoknál történtek jelentősebb váltások is. Volt aki történelem szakosnak indult aztán indológus lett belőle, volt aki latin szakosnak indult és most német filozófiával foglalkozik. A kollégiumban inkább elégedetlenek ha ilyen váltás történik, olyankor meg kell magyarázni, hogy mi a baj.

E: Hol tartanál a szakmádban, ha nem lettél volna kollégista?

J É: Nagyjából ugyanitt. Persze a felvételi is olyan volt, hogy eleve olyan embereket választottak ki, akiknek határozott elképzelésük volt a szakmáról. Persze az biztos, hogy így könnyebb lesz külföldi ösztöndíjat szerezni, és ha arra kerül a sor, könnyebb lesz állást szerezni. Mondjuk fontos a szerepe a kollégiumnak akkor, ha valaki szakmai válságba kerül. Ez a filozófia szakosokkal elég gyakran előfordul. Olyankor sokat számít, hogy vannak nem szakmabeliek a környéken, akik rákérdeznek olyasmire, amire szakmabelinek nem jut eszébe rákérdezni.

E: Mik a terveid a jövőre nézve?

J É: Ebben az évben befejezem az egyetemet, megszerzem a diplomát, és utána mindenképpen Phd-re szeretnék menni ösztöndíjasként. Amíg Phd hallgató vagyok, addig tagja maradok a kollégiumnak, de most

úgy néz ki, hogy akkor már nem kapok ösztöndíjat. Elképzelhető, hogy közben szerzek egy külföldi ösztöndíjat. Nem szeretnék Amerikába menni, inkább Angliába. Ebben a kollégium mindenképpen tudna segíteni. Elég sokan voltak, és többen vannak is külföldön közülünk. A kollégium abban segít, hogy tudják, hogy hova érdemes menni, kivel érdemes beszélni, hova kell telefonálni. Ha nagyon kell pénz, akkor azt is előteremtik.

E: Elhelyezkedési terveid még nincsenek?

JÉ: Igyekszem nem gondolni rá. Végül is számomra három dolog jön számításba: bent maradni az egyetemen, elmenni a Filozófiai Intézetbe, vagy valami egészen mást csinálni. De ez utóbbira egyáltalán nem szeretnék gondolni. Abban majdnem biztos vagyok, hogy ha egyáltalán lesz valamilyen státus a tanszéken, akkor arra jobb esélyem van, mint azoknak az évfolyamtársaimnak, akik nem kollégisták. Ez némiképp kínos is, mert jó a társaság az évfolyamon. Fura meccs lesz, ha mindannyian megpályázunk egy állást. Lehet, hogy ezt nem is tesszük meg, nem tudom. Persze jobb lenne az egyetem, mint a Filozófiai Intézet. Amit én abból láttam, annak alapján úgy tűnik, hogy ott nem igazán van élet. Nagyon keveset találkoznak az emberek. Meg azok, akiket én jónak tartok, azok leginkább a tanszéken vannak.

E: És a vidéki egyetemek nem jönnek szóba?

JÉ: Amennyire én a vidéki filozófia tanszékeket ismerem, mindegyik egyetemnek megvan a maga kedvenc irányzata vagy stílusa, amit művel, és nem is tudnék, de nem is akarnék beilleszkedni. Mindenütt maguk nevelik ki az utánpótlást. Egy valaki van, akit én ismerek, aki itt végzett, és lement vidékre Phd-t csinálni. Ez az egyetlen eset volt, és mindenki nagyokat csodálkozott. Ez egy kis szakma. Másodéves korára már nagyjából tudja az ember, hogy ki kicsoda, meg ki kivel van összeeszeve, ki mivel foglalkozik, meg ki mit olvas.

E: Középiskolában tanításra nem gondoltál?

JÉ: Nem. Én nem kapok tanári diplomát. A bölcsészszakon most az van, hogy fel lehet venni a tanár szakot, ami néhány plusz órát jelent, és akkor kap az ember tanári diplomát. De én nem mentem el erre. Pont azért, mert úgy döntöttem, hogy filozófiával akarok foglalkozni, és nem akarok elmenni középiskolába. Unalmas lenne, hogy mindig ugyanazt a 10–15 szöveget olvassam. Egyszer-kétszer egy-egy osztállyal érdemes lenne végigolvasni. Abból talán kiderülne valami, de hogy életem végéig ezzel szórakozzak, ahhoz nincs kedvem.

E: Mennyire lehet megélni ebből a szakmából?

JÉ: Hát erre egyelőre igyekszem nem gondolni. Most még van a kollégiumi ösztöndíj, és ez nagyon jó. A Phd-vel viszont az van, hogy mostanában úgy csinálják, hogy több embert vesznek fel, mint amennyinek ösztöndíjat tudnak adni. Úgyhogy lehet, hogy úgy csinál az ember Phd-t, hogy egy szál pénze sincsen. A kollégium tervezi a meghosszabbítást a Phd idejére is, de annyi pénzük nekik sincsen, hogy ösztöndíjat adjanak. Az elején úgy nézett ki, hogy majd fizetnek, de most úgy néz ki, hogy nem lesz pénz.

E: Mennyire férfi-szakma manapság a filozófia?

JÉ: 26-an voltunk az évfolyamon és abból ötven voltunk lányok, de csak hárman csináljuk igazán, a többiek inkább más szakot csinálnak. Most már egyre több lány van. De ez nem okozott különösebb problémát. Persze az embernek mindig beugrik, hogy ha valamelyik tanár azt mondja, hogy nagyon tehetséges, hogy akkor most szép szemem van, vagy valóban tehetséges vagyok. De ezt nem is lehet igazán szétválasztani. Nálunk se lehet szétválasztani, hogy most a téma érdekel igazán, vagy a professzor úr rokonszenve. De eddig még nem éreztem hátrányban magam. Persze ez igazán akkor fog kiderülni, ha férjhez megyek és gyerekek lesz. De ezt csak a távoli jövőre tervezem. Ezzel a többi lány is nagyjából így van.

E: Szerinted mennyire hasznos a Láthatatlan Kollégium?

JÉ: Könnyen lehet, hogy ez egy értelmes dolog. Ez mondjuk talán tíz év múlva fog kiderülni. Hogyha ez a társaság együtt marad, és tényleg használtak valamit nekünk ezek a különórák, akkor mindenképpen számít. Tényleg azt hiszem, hogy van ennek értelme. Persze föl lehet hozni ellene is mindenfélét. Szoktak is ilyen viták lenni nálunk, hogy tulajdonképpen mit értünk azon, hogy elit, és hogy azt hogyan kell képezni. És

hogy mi akkor elit vagyunk, vagy leszünk, vagy szeretnénk lenni. Vagy hogy elitképzést nem lehet csinálni, vagy nem szabad csinálni.

E: Te ebben milyen állásponton vagy?

J É: Kétféle álláspont szokott lenni: az egyik szerint az elitbe az tartozik, aki magas pozícióban van, a másik szerint az tartozik bele, aki nagy és hasznos értékeket képvisel. Na most mi nyilván nagyobb eséllyel kerülünk magasabb pozícióba, mert megvannak ehhez a megfelelő kapcsolataink, és megvannak azok a skill-jeink, amiket az egyetemen esetleg nem szerezne meg az ember. A nagy és hasznos értékekről pedig rengeteget szoktunk vitatkozni egymás között. Egyébként ilyen értelemben az elitet nem is biztos, hogy lehet képezni. Azért nagyon sok olyan meccs lefolyik, ami még hasznos lehet ebben a tekintetben. Ül az ember pl. a Seniori Tanácsban és mindenféléről dönt, és egy csomószer kerül olyan szituációba, amibe egyetemista fejvel nem kerülhetne. Pl. rendszerint bent ülünk a felvételikén, és azt is végigvitatkozzuk. Elvileg nincs szavazati jogunk, de gyakorlatilag azért számít a véleményünk. Ezek végül is kis játékok, de sok minden kiderül azért, ami e nélkül nem derülne ki.

E: Milyen tapasztalatokat szerzel a felvételikén?

J É: Éppen most beszélünk erről, hogy mintha valahogy mások lennének a jelentkezők. Én nem merem azt mondani, hogy jobbak vagy rosszabbak, mint mi voltunk. Ők inkább tudják, hogy mit akarnak, jobban beszélnek azokat a nyelveket, amik a szakmájukhoz kellenek, céltudatosabbak, és kevésbé néznek ki a szakmájukból. A mi évfolyamunk az mindenféle filmeket néz, meg könyveket olvas, mindenféle irodalmi művekről is vitatkozunk. Amikor ilyesmikkel próbálkoztunk a jelentkezőknél ezeken az általános vizsgákon, akkor az eléggé sikertelen volt. Zártabbaknak és céltudatosabbaknak tűnnek, mint mi voltunk. Azt hiszem, ők sokkal inkább úgy gondolják, hogy ez egy szakma, amihez érteni kell, nem pedig egy életforma.

E: Talán a felvételi követelmények változtak meg.

J É: Nem, a mi időnkben is ugyanezek voltak a követelmények. Egy szakmai dolgozatot kértek, szakmai ajánlásokat kértek, és az esszében is az minősült jónak, akinek határozott elképzelései voltak arról, hogy mit akar majd csinálni. És mi is szakosodva voltunk a saját szakmánkban elég keményen. Szóval a felvételi rendszer semmit nem változott.

E: Szerinted mit kellene másképp csinálni a Láthatatlan Kollégiumban?

J É: Ami nekünk nagy bajunk volt, hogy elfoglalták az estéinket és a napjainkat a kötelező kurzusok, és nem nagyon volt beleszólásunk abba, hogy hova tegyük az órákat és nagyon sok időt vettek igénybe. Ez végül is a kreditrendszerrel megváltozott. Aztán a mi időnkben még nem volt egészen világos, hogy mit kér a Kollégium tőlünk. Nagyjából ez is megváltozott. Most minden elég pontosan meg van határozva. Én megpróbálnám többet összeengedni a társaságot. Nekünk az a mániánk, hogy a különböző szakmák képviselőinek legyenek közös problémáik és azokat vitassák meg. Talán megpróbálnék egy kicsit nagyobb súlyt adni annak, hogy az emberek találkozzanak és kommunikáljanak egymással.

E: Talán az hiányzik, hogy nem igazi a kollégium és nem laktok együtt.

J É: Én voltam egy fél évig Eötvös Kollégista és nagyon rüheltem, hogy együtt lakunk. Az nekem már nagyon rossz, ha minden lépésemre figyelemmel kísérik, és ezt kommentálják is. És hogyha ezek a barátaim, akkor ez különösen súlyos. Ez semmiképpen nem lenne jó. Így is van éppen elég alkalom arra, hogy találkozzunk. Én inkább szakmai találkozásokat hiányolok, hogy legyenek keretek arra, hogy valóban megpróbálja az ember a saját szakmáját kifelé eladni.

E: Honnan jött egyáltalán a Láthatatlan Kollégium ötlete?

J É: A kollégiumot, azt hiszem, 90-ben Princz Gábor (a Postabankelnöke) Veér András és Bence György találták ki. A Bencének elitképzést akartak, és Princz Gábor felajánlotta a célra egy nagyobb összeget. A dolgot nagyjából az angol college-ok mintájára képzeltek el. A név is az angoloktól jön. Az Invisible College nevet tudósok és műkedvelők csoportja viselte először, az 1640-es években működtek Londonban és Oxfordban. Ebből lett később a Royal Society. Ez arról szólt, hogy különböző szakmájú és szemléletű tudósok eszmét cseréljenek egymással.

E: Ilyen intézmény most is létezik még valahol?

J É: Van nekünk két testvérintézményünk, az egyik Kolozsváron, a másik Varsóban. Azokat szintén Láthatatlan Kollégiumnak nevezzük, és erre a mintára jöttek létre. A kolozsváriakkal jóban is vagyunk, szoktunk is átutazni. De nem tudok róla, hogy ezenkívül máshol is lenne ilyen.

E: Köszönöm a beszélgetést.

(Az interjút Liskó Ilona készítette)

Göde András belsőépítész, a Magyar Építészek Kamarája és Szövetsége által szervezett Mesteriskola hallgatója

Educatio: Milyen volt az eddigi iskolai pályafutása?

Göde András: 30 éves vagyok, Győrben születtem, és a középiskolát is ott, egy építőipari szakközépiskolában végeztem. Az már egy kicsit a szakmába vágó dolog volt. Harmadszorra vettem fel az Iparművészeti Főiskolára, közben két évig dolgoztam. Az egyik munkahelyem Győrben volt egy tervező irodában, a következő évben pedig Pesten dolgoztam az Operaházban, mint díszítőszobrász. Utána jött a katonaság, és aztán a főiskola. Akkor úgy nézett ki a képzés, hogy négy és fél az első diplomáig. Az első év az mindenkinek egyforma, alapképzés, utána lehet szakosodni. A mi szakunk a belső építész szak, amit akkor úgy hívtak, hogy bútortervező és környezeti formatervező. Már a felvételi is szakirányú volt, és az első év végén van egy szakirányú feladat, amivel mindenki elindul abba az irányba, amiért oda jelentkezett. Az első évnek az a szerepe, hogy szelektálja a hallgatókat. Négy és fél év után van egy alapidiploma, és az után van egy úgynevezett mesterképző. Ez egy újabb diplomát ad, ami nagyjából az egyetemi szintűnek megfelelő képzés. De a kettő a gyakorlatban nincs így megkülönböztetve, hanem a diplomában az szerepel, hogy aki ezt elvégezte, az mester fokozatú.

E: Mikor döntötte el, hogy ezt a szakmát választja?

G A: Középiskola végén. Nagypám építész volt, a bátyám is építész. Egyébként ebben a szakmában is elég gyakori, hogy egy családon belül a generációk között továbbhagyományozódik a foglalkozás. A főiskolán és a Mesteriskolán is elég sok hallgató jön olyan családból, ahol már volt egy vagy több építész. Nem tudom, valahogy ez úgy kialakult, hogy én sejtettem, hogy mit akarok csinálni, csak nem tudtam konkrétan, hogy mi az a szakma, ami ezzel foglalkozik. A bútortervezés eleve vonzott. Azt, hogy az ember rajz vonalon akar továbbmenni, azt úgy tudja, és akkor rajzsakkörre jár, meg képi magát. Fokozatosan kezdett kialakulni a képem, hogy milyen szakok és lehetőségek vannak. Aztán világos lett, hogy ez az, amit keresek, csak korábban nem tudtam magamnak megfogalmazni. Még a legelején, általános iskolás koromban volt olyan elképzelésem, hogy az animáció érdekel, de aztán az elmúlt. Ma egyébként úgy látom, hogy ez a szakmaválasztás jó döntés volt.

E: A főiskolán milyen szelekció volt?

G A: A felvételi rendszer nagyon erősen rajzcentrikus, és azóta értettem meg, hogy miért. Rájöttem, hogy az, hogy valaki hogyan rajzol, abból teljes mértékben leszűrhető az, hogy hogyan gondolkodik. Adott egy látvány, és ahhoz, hogy vissza lehessen adni, értelmezni kell. Egy rajzból látszik, hogy valaki mennyire tudja elemezni a dolgokat, legyen az egy egyszerű doboz, vagy egy akt. Lehet látni, hol keres kapaszkodókat, tehát nagyon jó mérőeszköz, hogy valaki hogyan rajzol. Ez bizonyos szintig képezhető, tehát el lehet jutni a szakkörökben egy adott szintig. A gondolkodásmód az már egy kicsit több, és a felvételin ezt nézik. Meg a felvételin vannak kreatív feladatok is, ahol mindenféle furcsa feladatokat kell megoldani.

E: A főiskolai mezőnyben hol helyezkedett el?

G A: Az első év végére csinálnak egy pontos rangsort az évfolyamon. Nem tudom, hogy ez most is így működik-e, de akkor megvolt pontszámok és osztályzatok alapján, hogy ki hányadik. Ennek az volt a jelentősége, hogy év végén volt egy rosta. Ez döntötte el, hogy ki mehet arra a szakra, amire eredetileg

E: Ilyen intézmény most is létezik még valahol?

J É: Van nekünk két testvérintézményünk, az egyik Kolozsváron, a másik Varsóban. Azokat szintén Láthatatlan Kollégiumnak nevezzük, és erre a mintára jöttek létre. A kolozsváriakkal jóban is vagyunk, szoktunk is átutazni. De nem tudok róla, hogy ezenkívül máshol is lenne ilyen.

E: Köszönöm a beszélgetést.

(Az interjút Liskó Ilona készítette)

Göde András belsőépítész, a Magyar Építészek Kamarája és Szövetsége által szervezett Mesteriskola hallgatója

Educatio: Milyen volt az eddigi iskolai pályafutása?

Göde András: 30 éves vagyok, Győrben születtem, és a középiskolát is ott, egy építőipari szakközépiskolában végeztem. Az már egy kicsit a szakmába vágó dolog volt. Harmadszorra vettem fel az Iparművészeti Főiskolára, közben két évig dolgoztam. Az egyik munkahelyem Győrben volt egy tervező irodában, a következő évben pedig Pesten dolgoztam az Operaházban, mint díszítőszobrász. Utána jött a katonaság, és aztán a főiskola. Akkor úgy nézett ki a képzés, hogy négy és fél az első diplomáig. Az első év az mindenkinek egyforma, alapképzés, utána lehet szakosodni. A mi szakunk a belső építész szak, amit akkor úgy hívtak, hogy bútortervező és környezeti formatervező. Már a felvételi is szakirányú volt, és az első év végén van egy szakirányú feladat, amivel mindenki elindul abba az irányba, amiért oda jelentkezett. Az első évnek az a szerepe, hogy szelektálja a hallgatókat. Négy és fél év után van egy alapidiploma, és az után van egy úgynevezett mesterképző. Ez egy újabb diplomát ad, ami nagyjából az egyetemi szintűnek megfelelő képzés. De a kettő a gyakorlatban nincs így megkülönböztetve, hanem a diplomában az szerepel, hogy aki ezt elvégezte, az mester fokozatú.

E: Mikor döntötte el, hogy ezt a szakmát választja?

G A: Középiskola végén. Nagypám építész volt, a bátyám is építész. Egyébként ebben a szakmában is elég gyakori, hogy egy családon belül a generációk között továbbhagyományozódik a foglalkozás. A főiskolán és a Mesteriskolán is elég sok hallgató jön olyan családból, ahol már volt egy vagy több építész. Nem tudom, valahogy ez úgy kialakult, hogy én sejtettem, hogy mit akarok csinálni, csak nem tudtam konkrétan, hogy mi az a szakma, ami ezzel foglalkozik. A bútortervezés eleve vonzott. Azt, hogy az ember rajz vonalon akar továbbmenni, azt úgy tudja, és akkor rajzsakkörre jár, meg képi magát. Fokozatosan kezdett kialakulni a képem, hogy milyen szakok és lehetőségek vannak. Aztán világos lett, hogy ez az, amit keresek, csak korábban nem tudtam magamnak megfogalmazni. Még a legelején, általános iskolás koromban volt olyan elképzelésem, hogy az animáció érdekel, de aztán az elmúlt. Ma egyébként úgy látom, hogy ez a szakmaválasztás jó döntés volt.

E: A főiskolán milyen szelekció volt?

G A: A felvételi rendszer nagyon erősen rajzcentrikus, és azóta értettem meg, hogy miért. Rájöttem, hogy az, hogy valaki hogyan rajzol, abból teljes mértékben leszűrhető az, hogy hogyan gondolkodik. Adott egy látvány, és ahhoz, hogy vissza lehessen adni, értelmezni kell. Egy rajzból látszik, hogy valaki mennyire tudja elemezni a dolgokat, legyen az egy egyszerű doboz, vagy egy akt. Lehet látni, hol keres kapaszkodókat, tehát nagyon jó mérőeszköz, hogy valaki hogyan rajzol. Ez bizonyos szintig képezhető, tehát el lehet jutni a szakkörökben egy adott szintig. A gondolkodásmód az már egy kicsit több, és a felvételin ezt nézik. Meg a felvételin vannak kreatív feladatok is, ahol mindenféle furcsa feladatokat kell megoldani.

E: A főiskolai mezőnyben hol helyezkedett el?

G A: Az első év végére csinálnak egy pontos rangsort az évfolyamon. Nem tudom, hogy ez most is így működik-e, de akkor megvolt pontszámok és osztályzatok alapján, hogy ki hányadik. Ennek az volt a jelentősége, hogy év végén volt egy rosta. Ez döntötte el, hogy ki mehet arra a szakra, amire eredetileg

szeretett volna, vagy esetleg onnan lecsúszik máshova, ahol hely jut neki. Volt két rangsor, az egyik, amelyben minden együtt számított, ott olyan tizenhatodik körül voltam, hatvan valahány fős évfolyamon. És volt egy szakmai rangsor, ott negyedik voltam. Azzal nekem nem volt problémám, hogy a főiskolán belül tovább tudjak menni. Érdekes módon a felvételi sokkal nehezebben sikerült, harmadszorra csúsztam be, akkor is mozgott a léc. Később persze ennek nincs igazán jelentősége. A felvételiben azt a problémát látom, hogy a nagyon magas arányú túljelentkezés miatt túlságosan törekszenek az objektív mérce felállítására. És ez az objektivitás kicsit félreviszi a dolgokat. Olyasmit állítanak előtérbe, ami mérhető, a lényeg viszont sokszor nem ott van. Van egy félelem, ami miatt nem vállalja senki, hogy kimondja, hogy ez vagy az sokkal erősebb anyag, de az a valami, amit lát benne, azt nem nagyon lehet mérni, pedig mindenki érzi. De mivel nem lehet megmagyarázni, nem szívesen vállalja senki, hogy bevallotta az alapján döntsön. Pedig sokszor megegyeznek a vélemények. Ez a rendszer pedig a jó középserznek kedvez. Azoknak, akik jól be tudják lőni, hogy mi az elvárás, és azt jól tudják teljesíteni, és ebből a középserzből a jók kerülnek be egy ilyen főiskolára.

E: Mit adott a főiskolai képzés, és utólag mit hiányol belőle?

G A: A szakma gyakorlati része nem a főiskolán alakul ki. Mi ezt akkor nehezményeztük is, hogy nem kapjuk meg azt a fajta gyakorlati tudást, de azóta rájöttem, hogy nem is lehet, mert az naponta változik. Azt, hogy milyen anyagokat lehet kapni, azokat hogyan kell megdolgozni, hogyan kell abból szerkezeteket készíteni. Ezt főleg idő hiányában nem nagyon tudja adni a főiskola. De naprakészen ezt végképp nem lehet követni az oktatásban. Amit helyette ad, az egyfajta szemléletmód, és olyan dolog, amiről nem is igen szokták tudni, hogy a belsőépítészethez hozzá tartozik. Ez egyfajta praktikus tervezés, vagyis az, hogy bizonyos tereket úgy kell megoldani, hogy azt jól lehessen használni, ne verje be senki a fejét és az ajtók ne nyiljanak egymásra, ne szakadjanak le az egyes elemek. Tehát egy jól használható tér kialakítása. Ezt jól tanítják, bár ez olyasmi, amit nem nagyon szoktak számon kérni. Csodálkoznak is, hogy mi ilyesmivel foglalkozunk, nem csak a látvánnyal, meg a dolog esztétikumával. Ez a szemlélet ott elég jól megtanulható.

E: Ki számít igazán jónak ebben a szakmában?

G A: Van egy nagyon furcsa dolog a belsőépítészeten. Ez az, hogy a főiskolán kialakult egy orientáció az építészeti irányába is. Ez főleg azért van, mert nagyon nagy nevek tanítanak ott, akik építészek. Ilyen a szakot vezető Ferencz István, vagy Reimholtz Péter, aki ebbe az irányba vitte a képzést. Ő is főiskolát végzett, de teljes mértékben építészé vált. És ő nagyon jó nevű építészeket csalt oda korrektor-tanárnak, akik tényleg a szakma legjobbjai. Kialakult az, amit ők mondanak, hogy a kettő között lényegében nincs semmi különbség, csak az, hogy az egyiket Magyarországon más intézményben oktatják, de ez egyébként a világon sehol nincs így. Ők azt mondják, hogy az lesz jó építész, aki jó belsőépítész, tehát hogy a kettőt nem lehet különválasztani.

E: A két szakma között a gyakorlatban alá-fölérendeltségi viszony van?

G A: Igen, van egyfajta elsőbbsége az építészetnek, de a tanáraink egy részének az volt a véleménye, hogy az építész-képzés Magyarországon egy kicsit olyan „dömpingképzés”, évente száznál több ember végez, akiknek csak egy kis része lesz ténylegesen építész, és hogy jó lenne, ha kialakulna egy szűkebb képzés, és erre részben a belsőépítész szakot látják alkalmasnak. A főiskolán egyébként régebben volt építész szak, csak szét lett „bombázva”.

E: Ugyanazt tanulják az építészek és a belsőépítészek?

G A: Teljesen mást tanulunk, meg szakmai szempontból messze kevesebbet tanulunk, mint a műegyetemi hallgatók, pl. statika, épületszerkezet, nem is összehasonlítható a két ismeretanyag. A főiskolán ezekből kevesebbet tudnak adni, de a szemléletet megpróbálják minél erősebben átadni, és rábízják az emberre, hogy tudjon gondolkodni; meg találja ki a dolgokat. En úgy látom, hogy szemléletében nincs lényeges különbség a kettő között: A főiskolán elkezdődik a vége fele, főleg a diplománál, hogy az emberek elkezdjenek orientálódni, már a diplomafeladatokban is, és Reimholtz Péter szokta kiválogatni, vagy sugallni azoknak, akiket jobbnak tart, tehát akinek a gondolkodásmódját izgalmasabbnak tartja, hogy csináljanak egy építészeti irányú dologt, akár egészen komoly méretű tervet. Nekem például egy három szintes, szintenként 300 m²-es épület volt a második, tehát a mestérképző diplomámunkám, ami elég komoly építészeti feladat.

És ott már elkezdődik egy rétegződés, ez már egy jel, vagy nem is tudom mi, hogy itt már másfajta feladatokat kapnak az emberek, és erős a vonzódás az építészet irányába. Ez az érdeklődés és maguk az építész tanárok sok embert át is csábítanak az építész szakra.

Mi nyolcan voltunk egy évfolyamon a belsőépítész szakon, a főiskolán belül folyó mesterképzőre átjutottunk hatan, ami abban az évben kivételesen jó eredmény volt. Eredetileg négyet akartak felvenni, de hat lett belőle, bár csak öten végeztünk, mert az egyik évfolyamtársunk, egy lány, gyereket szült, és emiatt kimaradt a képzésből. A hatból ketten mentünk tovább építészeti irányba, egy évfolyamtársammal, akivel a főiskolán végig együtt dolgoztunk, és jó barátok is voltunk, és utána együtt jelentkeztünk a Mesteriskolára.

E: Az építészek között többségben vannak a férfiak. Ez a helyzet a belsőépítészeknél is?

GA: Aránylag több a lány, de jóval nehezebb a dolguk, mert ez „férfiszakma”. Amikor tervezni kell, akkor még nem annyira, bár már akkor is sok olyan műszaki vonatkozása van a munkának, amivel tisztában kell lenni, és azt nem nagyon szeretik a lányok. Rengeteg olyasmi, hogy milyen zárszelvényeket, milyen faanyagokat lehet használni, az egyik collban van, a másik centiméterben, ennek úgy kisujjból kellene jönnie, és ez elég nehéz dolog. Másrészt meg egy kicsit technikus gondolkodásra is szükség van, látni kell, hogy ne szakadjon le, ne törjön le, az pedig műszaki ismereteket igényel, tehát hogy ránézésre ne tervezzen az ember olyat, ami felborul. Ez a munkának a nem éppen lírai része. Később, a végzés után pedig azért nehezebb a lányoknak, mert állandó kapcsolatban kell lenni a „szakikkal”, akik megvalósítják a tervet, asztalosokkal, szobafestőkkel, lakatosokkal, és nehezebb a lányoknak, mert nem veszik őket olyan komolyan. Főleg azért, mert sokat kell veszekedni és vitatkozni, és próbálják az embert műszaki oldalról megfogni, azt gondolva, hogy ügysem ért ahhoz, hogy milyen csavarméretek vannak. És csak úgy lehet valakinek elfogadtatni amit akar, ha ezeket tudja.

E: A Mesteriskoláról honnan szerzett tudomást?

GA: Nálunk ez olyan evidencia volt, hogy tudtunk róla, mert akik számítanak a szakmában, azok mind ebből a körből kerülnek ki. Amikor a mesterképzésben még a főiskolán építészetről volt szó, akkor mindig olyan embereket hívtak meg, akik „most végeztek a Mesteriskolán”. Meg az az a kör, akik ismerik és számon tartják egymást. Aki ezzel a szakmával foglalkozik, az előbb utóbb találkozik ennek a Mesteriskolának a létezésével, és aki elvégzi, azt számon tartják, ismerik a szakmán belül. Persze ez azért nem kizárólagos dolog, ami nélkül nem lehet boldogulni, csak nagyon jó lehetőség arra, hogy az embert megismerjék, és a szakmabeliek megismerkedjenek egymással.

E: Mi ez az intézmény, mióta működik, és hogyan lehet bejutni?

GA: A Mesteriskolát a Magyar Építészek Szövetsége szervezi. Akik pályáznak a Mesteriskolába, azoknak egy tervezési feladatot kell megoldaniuk, azt benyújtani. Nekünk a Várban, a Bécsi kapu téren egy valójában nem létező telekre kellett az evangélikus templom mellé toldalékként az iskolát „visszatervezni”. Ezen kívül önéletrajzot, az addig végzett munkákat referenciaként, és munkahelyi ajánlást kell benyújtani. Nagyjából kétszeres a túljelentkezés.

Nem tudom pontosan megmondani, hogy mi hányadik ciklus vagyunk, de már elég régóta működik. Két évenként van ciklusváltás. A jelenlegi ciklusban körülbelül 24 hallgató van. Főleg alapítványi pénzekből működik, és maga a szövetség is megpróbál a piacon lenni. Megbízák tanulmánytervek készítésével, amiket továbbad az iskolán belül. Két évig tart a képzés, kéthetente két alkalommal előadások vannak. Ezen kívül pályázatokat írnak ki, amiken részt kell venni, majdnem kötelező jelleggel. Ezeket maga a Mesteriskola írja ki, lényegében zárt pályázatok. A Mesteriskola kap egy megbízást, és azt kifizéri a saját hallgatóinak. A mesteriskolás hallgatók párokban dolgoznak, két emberre jut egy mester. A párok alapvetően a kölcsönös szimpátia alapján jönnek létre, de a két év alatt mindenki sokféle párosításban dolgozik, így a közös pályázatkészítés közben megismerik egymást. A team-munka a képzés egyik fontos alapelve. Valóban nagyon fontos, hogy az ember megismerje munkatársának a munkaritmusát, gondolkodásmódját, vagy megtanulja, hogy hogyan kell megvívni a csatákat. A legelső pályázatnál még csináltak egy kész listát, hogy ki kivel legyen és milyen tanárral, de ott is lehetett azért kavarni, hogy én inkább vele meg vele szeretnék. Kezdetben akik a Műegyetemről jöttek, azok jobban ismerték egymást, aztán később a munkák során láttuk, hogy ki milyen,

és akkor a következő pályázatnál mindenki jelezte, hogy kivel szeretne együtt dolgozni. Az a tény, hogy ez egy szűk kör, ahol mindenki jól ismeri a másikat, az nagyrészt ebből a gyakorlatból adódik. Zömében építészek vannak, ebben a ciklusban hárman vagyunk, akik az Iparművészeti Főiskolán végeztünk, a megelőző ciklusban egyetlen ilyen végzettségű hallgató sem volt. A résztvevők lényegében ebből a két intézményből kerülnek ki. Elméletileg az építészek számára van a Mesteriskola, de hallgatólagosan megengedik, hogy a főiskola belsőépítész szakján végzők is jelentkezzenek, csak nekik nem két, hanem három év igazolt gyakorlatot kell felmutatniuk, és ha nem vettek részt a főiskolai posztgraduális mesterképzőn, akkor öt év gyakorlatot kell igazolniuk. A Mesteriskola nem ad diplomát, de gyakorlatilag lehetővé teszi, hogy azok, akik elvégzik, vezető tervezővé váljanak. Van ugyanis egy olyan rendszer, hogy tervezői jogosultsági szám, hogy valaki É1-es vagy É2-es, tehát milyen méretű és szintű épületeket tervezhet, például a műemléki környezet egy speciális dolog, ahol nem mindegy, hogy milyen jogosultsága van a tervezőnek. A jogosultságot kérni kell, a minisztérium adja meg, de az Építőművészek Szövetsége javasol, és a Mesteriskolát végzettséget automatikusan javasolja. Ez úgy megy, hogy általában néhány év gyakorlat után kéri valaki a minisztériumtól, hogy ő vezető tervezői jogosultságot kapjon. Ahhoz szükség van referenciára, illetve az addigi életút számít, és emellett kikéri a szövetség szakmai véleményét. A Mesteriskola elvégzése gyakorlatilag szinte automatikussá teszi ezt az utat. A jogosultság egyébként nem a megrendelők, hanem a hatóságok irányában fontos, mert ha tervezek valamit, akkor arra rá kell írnom a jogosultsági számomat, és ez a szám jelzi, hogy milyen szinten tervezhetek. Vannak feladatok, ahol a hatóság megkötheti, hogy azt csak vezető tervező tervezheti.

Akik az Iparművészetről jöttek, azok esetében gyakorlatilag minden ciklusban van egy kis galiba, mert általában a szövetség javasolja, hogy ők is kapjanak vezető tervezői jogosultságot, de úgy kapnak, hogy még nincsen meg az alap, a Műegyetem által adott jogosultság. Kicsit bonyolultabb módon, de általában megadják. Fel kell mutatni bizonyos referenciákat, olyan munkákat például, amiket az ember neves építészekkel közösen végzett.

E: Mit ad a Mesteriskola, amit az egyetem nem adott, és amihez a pályát kezdők többsége nem jut hozzá?

G A: A legtöbb, amit ad, hogy a szakma legjobbjai tanítanak, és a legjobbak mellett lehet dolgozni. Olyan feladatok kapcsán, amik elég messze vannak a valóságtól, tehát nem annyira a napi gyakorlathoz kötöttek. Egy-egy fiktív feladat kapcsán lehet az építészeiről magáról beszélgetni nagyon képzett és tapasztalt emberekkel. A pályázatok sora pedig nagyon jó tréning. Azt hiszem, hogy az eddig eltelt egy év során öt alkalommal kellett pályázatot készíteni. Szeptembertől nyár elejéig tart az év. Egymás között is versenyben vagyunk. És van a végén egy "kipakolásos" védés, ahol az embernek a zsűri, a mesterek és a többi hallgató előtt kökeményen meg kell védenie a saját pályázati munkáját. Ugyanakkor látja, hogy a másik mit csinált, ugyanarra a kérdésre milyen más felvételek vannak. Ez nagyon tömény, nagyon sűrű tanulás. Emellett mindenki dolgozik valahol, tehát a Mesteriskolát munka mellett csináljuk.

E: Milyen kötelezettségei vannak a résztvevő hallgatóknak?

G A: Az összejövetelek nagyobb részén ott kell lenni, ezt ellenőrzik, mindenki aláírja a nevét, hogy megjelent az előadáson, de nem nagyon fektetnek erre hangsúlyt, mivel aki csak tud, az megy, hiszen ezek nagyon jó előadások. A vége sem olyan, mint egy iskola, hogy vizsga lenne, vagy öröm, hogy na, elvégeztem, és igazolják.

E: Ki lehet kerülni a Mesteriskoláról? Van olyan, hogy valakiről kiderül, hogy nem felelt meg?

G A: Én ilyenről nem hallottam. Aki bekerül, az általában elvégzi.

E: Az előadásokon és pályázatokon kívül milyen formái vannak még a képzésnek?

Évente két, szakmai tanulmányútnak nevezhető kirándulás szokott lenni. Ebben az évben Szicíliában voltunk, ami az élményen túl elég tömény tanulás volt. A Szentkirályi tanár úr, aki építészet-történetben Magyarországon azt lehetne mondani, hogy a legnagyobb név, ő állította össze, hogy mit kell megnéznünk. Jött velünk egy művészettörténész a Műegyetemről, és végigjártuk a műemlékeket. Még nem alakult ki, hogy az idei kirándulás hol lesz, de már eljutottak a hallgatók Pekingbe is.

E: A hallgatók is beleszólhatnak, hogy hova akarnak menni?

G A: Általában a tanárok, vagy mesterek döntik el, de azért bele lehet szólni. Tavaly az egyik hallgató srác javaslatára szeretnénk volna, ha Portugália az úti cél, de az nem jött össze.

E: Az utazás költségeit ki viseli?

G A: Most, mivel ez eléggé költséges út volt, felét tudta állni a Mesteriskola különböző alapítványokból, a másik felét nekünk kellett. De ez is minden évben változik, attól függően, hogy milyen kereteket találunk rá. Meg van egy állandóan visszatérő hely, Erdély, azt jó lenne az idén is megcsinálni.

E: Az utazás tapasztalatait is közösen dolgozzák fel?

G A: Utána volt egy nagy diavetítés, amikor azt néztük meg, hogy ki mit látott meg a dolgokból a fényképezőgépén keresztül. De az is nagyon fontos egy ilyen kiránduláson, ami teljesen független a helyszíntől, hogy az emberek együtt vannak, egymás között a hallgatók, meg a mesterek, és beszélgetnek. És ezek a beszélgetések nagyon fontosak. A tanárokkal a két év alatt gyakorlatilag majdnem baráti viszony alakul ki.

E: Az itt tanító tanárok szoktak a hallgatók közül munkatársat választani?

G A: Igen. Elég sokszor alakul úgy, hogy már közben meghívunk bizonyos munkákra hallgatókat, hogy ugorjanak be, és ez később esetleg komolyabb munkakapcsolatot eredményez. Mindenki mindenkit ismer, és ilyen szempontból olyan értelemben elitképzés, hogy kialakul az a belső mag, aki számít egymásra, meg odafigyel a másik munkájára.

E: Mi olyat adott a Mesteriskola, ami a további pályafutása szempontjából fontos?

G A: Hogy kézzel fogható dolgot mit ad, azt nehéz megmondani. A szemléletemen nem változtatott, az biztos, mert szerencsére elég közel volt hozzá, és megerősített abban, amiben eddig is éltem. Meg kicsit komolyabbá is válik ott az ember, komolyabban kezd gondolkodni. Másrészt nagyon sokat tanulok, főleg az építész hallgatóktól, akikkel most együtt pályázom. Olyan dolgokban, amiben a főiskola gyengébb volt, például városépítészeti látásmódot, ami nem türemkedett be igazán a főiskolára. Ez azt jelenti, hogy ez ember egy adott problémát globálisan, szinte városi léptékben szemléljen. Ez nekem eléggé új volt, és nagyon élveztem ennek a feldolgozását.

Az előadások anyaga pedig tovább mélyíti a művészettörténetből tanult ismereteket, illetve egyfajta alternatív építészettörténetről van szó. Az egyetemen és a főiskolán megtanították az alapvető tudnivalókat. A Mesteriskolán egy-egy nagy név tart előadást a szakmából, aki már nem az általánosra, meg a nemzetközi tendenciákra figyel, hanem valami érdekes oldalhajtásra, ami mai szemmel nézve sokkal fontosabb, mint mondjuk húsz évvel ezelőtt volt. Vannak például olyan építészek, akiket nem jegyeztek olyan fontos álmásként a művészettörténetben, de azért jegyezték, és az előadók úgy közelítenek ezekhez, hogy most talán fontos számunkra, hogy mit csináltak, és ezzel a szemel nézzük át a munkáikat. Ezek nagyon izgalmasak és fontosak.

E: Volt olyan, amiben nem teljesültek az elvárásai?

G A: Én ezt vártam. Én általában pozitívan állok a dolgokhoz, azt igyekszem meglátni, ami jó. Lehet, hogy mások azt mondanák, hogy ez vagy az nem jó, és változtatni kell.

E: Például mit lehet kritizálni ebben a képzésben?

G A: A legtöbb probléma a pályázatok körül szokott lenni, ami abból adódik, hogy kicsit kényszerpályán van a Mesteriskola. Nyilván olyan pályázatok vannak, amilyeneket kívülről kap, meg amivel tovább tudja csinálni az iskolát, amivel pénz is lehet szerezni. Ezek sokszor fura feladatok, és erre szokták mondani, hogy „már megint...”.

E: A nyertes pályázatokat megvalósítják?

G A: Nem. A pályázati tervezés inkább öncélú. A képzésnek nem az a célja, hogy amit tervezzük, az megvalósuljon. Sokszor olyan ötletpályázatok vannak, amelyek a kifizető gondolkodását segítik, amivel információt gyűjt arról, hogy mit is akar. De azért ismerek olyan épületet, amiről tudom, hogy a Mesteriskola nyertes pályázata alapján készült. De ez viszonylag ritka dolog. Valódi megrendelések ezek, de inkább információgyűjtést jelentenek. Például az egyik város egy nemzetközi vásár területére két helyet is alkalmasnak talál,

de nem tudja eldönteni, hogy melyik legyen. Akkor kitrják pályázatnak, és a pályamunkák alapján kialakul az elképzelés, hogy mi lenne a jobb. De nem a nyertes terv fog megépülni. Vagy a Műemléki Hivatal írt ki pályázatot a Mesteriskolán, hogy hogyan lehetne hasznosítani a rakparton lévő kertmozit, mert bonyolult, védett környezetben helyezkedik el, és ráadásul nem is teljes telekszélesség, hanem egy fura seb a városszövetben. Azt akarták elsősorban tudni, hogy ha ott épül valami, akkor mire kell figyelni.

E: A pályázatokon van igazi nyertes, a versengés valódi?

G A: A versengés az nem is igazán az első helyért megy, de a végére kirajzolódik, hogy ki a legjobb. Ez gyakran nem is az első helyezett. Van általában első, második, harmadik díj, akik valami honoráriumot is kapnak, bár ez nem jelent túl sok pénzt. Általában van részvételi díj, ennek nagyjából a duplája az első helyezett díja, mondjuk úgy nagyjából húsz ezer forint. De végül is nem erre megy az egész, és akarva akaratlanul is érezzük, hogy nem a legjobbak lesznek az első. A zsűri általában iskolán kívüli szakemberekből áll, és teljesen más szempontok szerint bírál, de a diákok azért mindig érzik, hogy ki a legjobb. Mások a szempontok.

E: A Mesteriskolán belül különböző szemléletmódok, felfogások élnek egymás mellett, vagy inkább a szemléletbeli azonosság a jellemző?

G A: Van a Mesteriskolának egy sajátos szemlélete, ami ott uralkodónak nevezhető. Elég nehéz jellemezni. Mondjuk a világban vannak nagyobb trendek, amit az építész folyóiratok számon tartanak, és vannak olyan trendek, amik csak kis országokban élnek és hatnak, azt is lehetne mondani, hogy a periférián alakulnak ki. Ezek jóval szerényebbek, de nagyon tartalmasak. Magyarországon is van egy ilyen irányzat, ami első ránézésre viszonylag szerény dolog, de próbál magas színvonalon fennmaradni. Ami most a legdivatosabb a Mesteriskolán belül, az svájci irányzat, mondhatjuk azt, hogy egy dekonstruktivista vonal, ez egy jellegzetes irányzat a magyar építészetben belül, és a szakmai elit zömében erre a dologra koncentrálnak. Egy kicsit a Mesteriskola is válogat, de azért nem mindenre ez jellemző, tehát nem kizárólagos. Már a főiskolán is kialakult, és ahogy én kérdeztem, a Műgyetemen is ez a leginkább irigyelt dolog.

E: A Mesteriskola különböző ciklusában végzők között is van kapcsolat?

G A: Néha van rá példa, hogy összejönnek az előző ciklussal. Nekünk is volt ilyen, hogy az előző ciklus hallgatói Párizsban voltak, és beszámoltak erről a kortárs építészeti túrájukról, meg elmondták a véleményüket, tapasztalataikat. De azért az nem jellemző, hogy lenne folytatása a két évnél.

E: Hol dolgozik?

G A: Én kezdettől fogva szabadúszó vagyok. Általában nem ez a gyakorlat, inkább az a jellemző, hogy az ember elmegy egy jó nevű építészhez dolgozni. Azt hiszem, hogy az jobb, de azért nem olyan könnyű. Akit a diplomája alapján kiválasztanak, annak van rá lehetősége. Kevés a hely. Engem hívtak, de akkor úgy gondoltam, nem tudom, lehet, hogy rosszul, hogy én nem akarok elmenni, én magam akarok megküzdeni a feladatokkal. Azért is talán, mert egy kicsit kényelmes típus vagyok, és féltem, hogy egy nagynevű mester mellett elkényelmesedem, mert nincs igazi felelősségem. Inkább arra próbáltam rászorítani magam, hogy a magam lábára álljak. Most négyen együtt dolgozunk, közösen bérelünk egy irodát, mindenki szabadúszó, illetve az egyik srác bt-ként működik, de ennek nincs jelentősége. Ez úgy alakult ki, hogy egyikünk egy főiskolai évfolyamtársam, akivel mindig is együtt dolgoztam, van egy két évvel utánunk végzett fiú, és egy két évvel előttünk végzett. Ez véletlen, meg baráti alapon alakult ki így. Általában úgy van, hogy valamelyikünk megkap egy munkát, és akkor bevon két három embert, attól is függ, hogy ki ér rá. Egymást segítjük.

E: Hosszabb távon milyen tervei vannak? Mire lehet ebben a szakmában törekedni?

G A: Én soha nem voltam igazán célra orientált. Ez a mostani helyzet így nagyon jó, én nagyon élvezem amit csinállok. Eddig inkább sodródottam, és nem kitűzött célokat valósítottam meg.

E: Milyen megrendeléseket szeretne?

G A: A megrendelések, amik jönnek, általában meglepően érdekesek és teljesen különbözőek. Én se tudnék kitalálni jobbakat. Érdekesség szempontjából tehát nagyon jó. Anyagi szempontból már egy kicsit más a kérdés, arra panaszkodhatnék, hogy nem igazán jön be a dolog. Azért ha egy cégnél alkalmazottként dolgoznék, akkor kevesebbet keresnék. Ezt nehéz lenne megmondani, mert nem is tudom, hogy pontosan

mennyit keresek. Nem is nagyon fogom fel, mert nekem a munka és a pénzkereset nem függ össze, a kettő valahogy nem kapcsolódik össze szorosan. A munkákat azért csinálom, mert érdekesek, izgalmasak, meg hogy elkészüljenek. És mellette kapok érte pénzt, amiből megélek, de valahogy olyan, mint valami ösztöndíj, mert nincs igazán összefüggésben a kettő. Sokkal több munkát fordítok olyan dologra, amiért alig kapok valamit, sokszor meg kevesebb munkáért sokkal több pénzt kapok. Teljesen független a kettő egymástól.

E: Hogyan jut az ember megrendelésekhez?

G A: Ismeretség alapján jön minden, legtöbbször az előző munka hozza a következőt. Ez elég tipikus ebben a szakmában. Én egyébként ezt jónak is tartom. Nekünk ilyen szempontból már a főiskolán jól beindult, hogy számítottak ránk. Nekem a főiskola kapcsán kialakult a személyes kapcsolat, főleg szimpátia alapján Turányi Gáborral, aki elég nagy név a szakmában. Én őt tartom a mesteremnek, az ő munkáit szeretem a legjobban. Neki volt egy munkája, a visegrádi erdei iskola, amit akkoriban csinált, és gondolta magában, hogy megkockáztatja, hogy ezt én csináljam meg, fiatal fejjel. Volt egy ház, én azt berendeztem, ez már üzemel, most zajlik a beruházás második üteme, és mivel jó véleménye volt, utána folytatódott a dolog. Utána ő elnyerte egy Expo létesítményeinek a tervezését, ami végül is akkor az egyik legfontosabb beruházás volt, és megkeresett, hogy én csináljam a belsőt.

E: Mi az, amiben Ön szakmailag jó? Miért keresik?

G A: Teljesen független attól, hogy a megrendelők miért keresnek. Legtöbbször nem tudnak mást, mint hogy egy belsőépítészhez jönnek. Megrendelője válogatja, de általában teljesen mást várnak el az embertől, mint amit ő magában jónak tart.

A belsőépítész általában úgy képzelik el, hogy az olyan valaki, aki fantasztikus látványt fog produkálni. Mi meg próbálunk inkább a megrendelő számára a saját pénzéből egy optimális valóságot létrehozni. A belsőépítész szóról mindenkinek az jut az eszébe, hogy ott jönnek a drága anyagok, meg a szuper-furnérok és a rozsdamentes csodák, és az mind jó sokba fog kerülni. Holott én azt tartom jónak, hogy a megrendelő pénzét minél ideálisabban kell elkölteni. Hogy minél magasabb műszaki tartalmat kapjon a saját pénzéért. Ezért próbál az ember működő alaprajzokat kitalálni, amit a megrendelő nem vár el, sokszor meg is lepődik, mert inkább olyan ötlet per négyzetmétert vár. Hogy mondjuk ide egy sziklakert, amin folyik valami csobogó, ott meg nem tudom mi áll ki falból, és mi próbáljuk megmagyarázni, hogy az dekoráció, amihez nem nagyon értünk. Mi azt próbáljuk megvalósítani, hogy funkcionálisan működjön egy belső tér.

E: Miket tervez?

G A: Ha elmondom, látszik, hogy mennyire szerteágazó, amit csinálok. Az első munkám egy bank volt, Monoron, műemléki környezetben. A következő, ami megvalósult, ami teljesen véletlenül futott be, és nagyon izgi volt, az Egyetemi Színpadnak a Könyvesháza. Utána terveztem bútorokat a Külügyminisztériumnak. Utána volt az erdei iskola, most pedig egy kis művelődési központon dolgozom, amit úgy fognak hívni, hogy fonó. Ez egyébként egy önerőből létrehozott létesítmény. Emellett rengeteg olyan volt, ami ötlet szinten maradt, sokszor olyanok is kérnek ötlet-terveket, akiknek nincs rá pénzük, szóval sok minden félúton elúszik.

E: Az utánajárás, a vásárlás is mindig a belsőépítész dolga?

G A: Igen, de a belsőépítész legtöbbször katalógusból dolgozik. Az a legegyszerűbb, neki a legkisebb fáradtság, a megrendelőnek meg a legdrágább. Ez a mostani nagyon izgalmas feladat, és mivel önerőből jön létre, arra törekszem, hogy olcsó legyen. Bár az ezzel járó munkát ők soha nem fogják tudni megfizetni, meg nem is akarom, hogy megfizessék, mert azt is fantasztikusnak tartom, hogy valaki önerőből egy kis koncerttermet hozzon létre, ahol felvételeket lehet majd készíteni, meg lemezbolt lesz mellette, és egy érdekes, nem szokványos zenei vonalat képvisel, úgyhogy amit tudok, segítek. Most éppen azért rohangálunk, hogy ezt olcsón meg tudjuk oldani, lehetőleg magyar termékekből. Én szeretem, ha valami nem a legszuperebb olasz katalógusból való, és mégis jó. A rátalálásnak ez az öröme fontos nekem, nagyon élvezem.

E: Köszönöm a beszélgetést.

(Az interjút Tót Éva készítette)

Légrádi Andrea, az International Business School Budapest, az Oxford Brookes University magyarországi iskola végzett hallgatója

Educatio: Családod?

Légrádi Andrea: Egy átlagos normál családban, szüleimmel együtt élek. A bátyám 25 éves, tanár végzettségű. Már nem lakik velünk, családja van.

E: Hová jártál általános iskolába?

L A: Több iskolába is jártam, mert először Óbudán laktunk egy családi házban, aztán azt lebontották és 80-ban költöztünk át ide. Így második koromban átkerültem a Frankel Leó Általános Iskolába és itt is fejeztem be az általános iskolát. Semmi különösebbet nem tudok elmondani erről az iskoláról. Nem volt semmi újdonság benne, pl. mi is orosz nyelvet tanultunk, nem volt választási lehetőség. Semmi speciális képzés nem volt, teljesen hagyományos iskola volt.

E: Innen hová mentél tovább?

L A: Az Anna Frank gimnáziumba mentem. Ez az én választásom volt, persze a szüleimmel megbeszéltük. Ott érettségiztem, és közben megszereztem az angol középfokú nyelvvizsgát harmadik elején, utána már nem is jártam be angol órákra. Ott első és másodikban tanultam angolt és orosz is.

E: Korábban tanultál már angolul?

L A: Igen, tanultam. Próbálkoztunk magánúton is, de az nem nagyon ment, úgyhogy inkább szervezett tanfolyamokon vettem részt nyelviskolákban. Nem emlékszem pontosan, de 9–10 éves koromtól kezdve tanulok angolul. De nem folyamatosan és nem teljes intenzitással tanultam a nyelvvizsgáig.

E: Azóta nem is tanulsz angolul?

L A: Nem. Akkor harmadik elején felmentettek, és azóta nem tanulok.

E: És az angolon kívül más tárgyak?

L A: Eleinte a magyar nagyon tetszett, de aztán harmadikban jött egy tanár, aki rettenetesen elvette a kedvem. A matek az mindig izgatott, azt akkor még nem gondoltam, hogy ilyen pályára fogok menni, de már általános iskolába is kedveltem. Soha nem voltam ötös matekból, mindig a négyesért küzdöttem.

E: Milyen tanuló voltál?

L A: Általános iskolában olyan négyes voltam, a gimnázium első két évében jobb voltam, olyan 4,5 körül, aztán az utolsó két évében újra négyes voltam. Általában mindig négyes tanuló voltam.

E: Mikor döntötted el, hogy hová még továbbtanulni?

L A: Negyedikben döntöttem, egészen odáig nem tudtam, hová szeretnék menni. Nem tudtam, hogy mit szeretnék csinálni, aztán negyedikben egy osztályfőnöki órán szórólapokat hoztak, ennek az iskolának a szórólapját is. Elolvastam és nagyon megtetszett, nem is jelentkeztem más iskolába csak ide.

E: Mi volt ezen a szórólapon, ami egyből megfogott?

L A: Minden le volt írva, hogy hány éves a képzés, hogy angolul folyik az oktatás, és hogy milyen diplomát ad. A felvételi követelményekről is volt valami benne. És volt egy jelentkezési lap, amit kitöltöttem és visszaküldtem, így ők küldtek egy bővebb tájékoztatást.

E: És abban biztos voltál, hogy Magyarországon elfogadják ezt a diplomát?

L A: Nem. Még három héttel ezelőtt sem voltam benne biztos, mivel most – a diploma osztó előtt – szeptember 22-én írta alá Fodor Gábor azt a papírt, ami alapján itthon is elfogadják. Azt tudtam, hogy a világ összes országában elfogadják. Azt tudtam, hogy nemzetközi diploma.

E: És az iskoláról tudtál valamit, pl. hogy hány országban, hány ilyen iskola működik?

L A: Én a mai napig sem tudom, hogy hol vannak még ilyen iskolák. Azt tudom, hogy ez egy nemzetközi diploma, amit bárhol elfogadnak. Amikor megkaptuk a diplomát, akkor derült ki, hogy magyar diplomát

is kaptam, de erről szó nem volt, én csak az angol diplomáért mentem oda. Az egyetem Oxfordban van, amely a legkülönbözőbb szakokból áll, a természettudományoktól kezdve mindenféle tagozata van. Ez egy olyan hatalmas szervezet, ahol mindent lehet tanulni. Ez az iskola akkor nyitott Magyarországon, amikor én ide jelentkeztem, az első évfolyam a mienk volt.

E: És a szülők mit szoltak ehhez?

L A: Ők is bíztak benne. Végighallgattuk, hogy franchise rendszerben működik, ezt a jogot akkor hét évre vették meg. Tehát azt tudtuk, hogy amíg én odajárok, addig biztos, hogy működik. De azóta a franchise jogot tovább hosszabbították.

E: Hogyan történt a jelentkezés és a felvételi?

L A: Ha jól emlékszem vagy kiküldtek egy bővebb tájékoztatót vagy behívtak bennünket. Szóval valahogyan bővebb tájékoztatást kaptunk arról, hogy hogyan kell jelentkezni, a fizetési feltételekről, a felvételi követelményekről. Ezután jött a felvételi. Angolból volt egy írásbeli vizsga, nemcsak teszt, hanem más típusú kérdések is voltak. Legalább négyórás volt az írásbeli. Pl. hallás utáni kérdések is voltak. Rengeteg kérdés volt, pl. 100 kérdést tíz perc alatt kellett megoldani. Ez a vizsga kimondottan az angol nyelvtudásra, nyelvértésre, nyelvbiztonságra ment rá.

E: Mekkora volt a különbség a középfokú nyelvvizsga és a felvételi vizsga között?

L A: Mondjuk egy ötfokú skálán ötös volt a felvételi és hármas a középfokú nyelvvizsga. Attól, hogy középfokú nyelvvizsgája volt valakinek, attól még nagyon sokan kiestek ezen a felvételin. Jóval erősebb volt. Az angol írásbelin kívül, ahhoz, hogy odakerülhessen valaki kellett egy négyes érettségi átlag. Nekem négyes körüli volt az átlagom – pontosan nem emlékszem. Ezenkívül matematika felvételi is volt. Aki négyes vagy ötös volt az érettségén matematikából, annak nem kellett felvételiznie, hanem a jegyét szorozták fel tízzel. Aki ennél rosszabbul teljesített az érettségén, annak matekból is felvételiznie kellett. Nekem nem kellett. Ma már nem tudom, hogy van, azt hiszem mindenkinek kell felvételiznie. Összesen 400 pontot lehetett elérni. Ennek a felét az angol írásbeli vizsga alkotta. Az érettségi pontszáma szorozva tízzel, a matek jegy szorozva tízzel. És ezek után még egy szóbeli felvételi is volt angolból. Emellett még magyarul is volt szóbeli vizsga. Az iskola a SZÁMALK és a Dunaholding tulajdona. Ők is felvételiztettek bennünket. A beszélgetésen az üzleti készséget, tájékozottságot mérték fel, hogy mennyire vagyunk a világról tájékozottak, hogy a gazdasági dolgokról mennyire van fogalmunk, milyen beállítottságúak vagyunk. Az én kérdéseim egyike például az volt, hogy amikor először Magyarországra bejött a FOTEX, akkor miért lett nyereséges. Amin első pillanatban el kezdtem gondolkodni, hogy miért is, aztán rájöttem, hogy azért, mert akkor ők hozták be először azt, hogy 1 nap alatt vagy 1 óra alatt megcsinálják a fotókat. Előtte az volt, hogy két hétig kellett erre várni. Tehát egy új dolgot hoztak be.

E: Hányan voltak a felvételin?

L A: Ha jól emlékszem a számokra, 100 hely volt, és kb. 400 jelentkező.

E: Mennyi volt a tandíj?

L A: Amikor meghírdették 80.000 Ft volt a tandíj. Ez utána évről-évre emelkedett az inflációs rátával. A következő évben 100.000 Ft volt. A harmadik év egy szakmai gyakorlat volt, amikor cégeknél dolgoztunk 11 hónapon keresztül, ezért a harmadik évi tandíjunkt ezek a cégek fizették. Tehát a mi számunkra nem jelentett semmiféle anyagi vonzatot a harmadik év. A negyedik évben pedig 170.000 Ft volt. Ma már sajnos 290.000 Ft az első évesek évi tandíja.

E: Emellett még kellett fizetni valamit?

L A: Ebbe nem voltak benne sem a tankönyvek sem a jegyzetek. Inkább könyveink voltak, jegyzetek csak olyanok voltak, amiket a tanáraink készítettek egy-egy órára. Ezek csak a fénymásolat árában voltak, 4–5 Ft volt egy oldal. A könyvek azok 4000 Ft-nál kezdődtek. Egy évben két-három könyv volt amire mindenképpen szükség volt. Vagy maradt a könyvtárolás, mert legtöbbször nem engedhettük meg magunknak, hogy minden könyvet megvegyünk. Az iskola tanulói a SZÁMALK könyvtárát használják, Oxfordból küldik át ide a könyveket, mert ezeket máshogy nem lehetett volna megszerezni. Egész különböző mennyiség

volt egy-egy könyvből. Volt amiből harminc darab volt, volt amiből csak három. Ezekért fantasztikus verekedések folytak, hetekkel előre való előjegyzések, de nem tudtuk máshogy megoldani, mert egy évben lehetett volna venni 30.000 Ft-ért könyveket. Egy-egy ember volt csak, aki minden könyvet megvett. Ugyanazok a könyvek voltak, amikből Oxfordban is tanítanak. Ugyanazt tanultuk, mint ott, ugyanolyan módszerekkel és ugyanúgy vizsgáztunk. Ugyanazt a vizsgalapot írtuk meg, mint ott.

E: Milyen elvárásaid voltak az induláskor? Mivel lesz ez jobb, mint a közgaz?

L A: Ami engem nagyon vonzott, az a nemzetközi diploma. Tehát, hogy én ezt a papírt a világon bárhol fel tudjam használni. Ez akkor 18 évesen rettenetesen vonzott. Másodszor is az, hogy modernebb az oktatás. A magyar oktatási rendszerben bejön az előadó, leadja az órát. Én azt vártam akkor, hogy valami halál modern menedzserképzésben lesz részem. Ekkor ezt valahogy így fogtam fel, ami végül is be is jött. Akkor azonban sok mindent nem tudtam még. Valahogy én nagyon naiv voltam, nagyon sok mindent nem így képzeltem. Azt, hogy ilyen kemény lesz, álmaimban nem gondoltam volna. De egyikünk se számított erre.

E: Mit értesz azon, hogy kemény?

L A: Rettenetesen szigorúak a vizsgáztatási feltételek. Volt olyan, hogy egy héten le kellett adnunk egy-két olyan házidolgozatot, amelyek 18–20 oldalas kutatások voltak. Jelen kellett lenni az órán, kötelező volt a megjelenés. Ott voltunk mondjuk kettőig háromig és ezek után leültünk a számítógépterembe, mentünk a közgaz könyvtárba anyagot gyűjteni, mentünk ki a cégekhez. Rengeteg csoportos feladatunk volt, a teamwork-re próbáltak tanítani. Ezt akkor nem tudtuk elképzelni, amikor elkezdtük. Például én nem gondoltam, hogy több időt fog igénybe venni, mint egy magyar egyetem. Nem gondoltam, hogy szigorúbb lesz. Például a vizsgáztatás itt úgy folyik, hogy Oxfordba megírják a kérdéseket, két órával a vizsga előtt ide faxolják és mi megírjuk. Csak írásbeli vizsga van, szóbeli nincs. Két lehetőség van. Az a helyzet, hogy maximum két tantárgyból lehet bukni egy évben, és ebből szeptemberben egyszer pótvizsgázhat az ember. Míg egy magyar egyetemen, ha valaki megbukik egy hét múlva megint elmehet, aztán még egyszer elmehet, aztán kérhet még további vizsgalehetőségeket is. Nekünk ilyen nincs. Tehát, ha valaki februárban elcsúszott egy tárgyból, az azt jelentette, hogy szeptemberben van még egy lehetősége arra, hogy javítson. Addig rághatta az ember a körmét. Akinek nem sikerült a második sem, annak egyszer egy évet lehet ismételni a négy év alatt. És utána agyő. De ez anyagilag elég megterhelő. Mert nemcsak azt jelenteni a családnak, hogy el kell tartani a gyereket, hanem még egyszer be kell fizetni ezt a tandíjat.

E: Kik voltak a csoporttársaid?

L A: A legkülönbözőbb helyekről jöttek a többiek. Azt hiszem a 100 ember fele 18 éves volt, frissen érettségizett. És a többiek 4–6 évvel voltak idősebbek nálunk. Volt olyan, akinek ez már a másoddiplomát jelentette. Volt aki munka mellett próbálta csinálni, de ezeknek nem sikerült. Például volt egy fiú, aki harmadik után nem jött vissza, mert jó állást kapott. Nem lehet ezt munka mellett csinálni. De voltak olyanok, akiknek a cég szponzorálta az egész iskolát, attól függetlenül, hogy az iskola alatt nem kellett dolgozniuk. Volt egy lány, aki vidékről jött, neki egy egyesület finanszírozta a tanulmányait. Ők szerettek volna olyan modern tudásra szert tenni, ami ma Magyarországon aranyat ér. Mert mint ahogy a mellékelt ábra mutatja, rettenetesen jó az elhelyezkedési arány. Kb. 80 pesti és 20 vidéki tanuló volt az évfolyamon.

E: Az iskola hol van helyileg?

L A: A kelenföldi pályaudvarnál van a SZÁMALK-nak egy nagy épülete, itt van az iskola is. Régen szálloda is működött az épületen belül. Először 6 termet kaptunk és egy előadót, most már van legalább 15–20 terem, ahogy jöttek az új évfolyamok, úgy növekedett a termek száma.

E: A vidékieknek volt valami szálláslehetősége?

L A: Bérelniük kellett lakást, ezt az iskola nem tudta megoldani. Próbálkoztak eleinte a SZÁMALK szállodával, de az nem jött be.

E: Milyen volt a képzés szerkezete?

L A: Kétfajta óra van, az egyik az előadás, a másik a szeminárium, ebből nagyobb óraszámunk volt, mint máshol. Az előadáson az egész évfolyam részt vett. A szemináriumokon gyakorlatias kérdésekkel foglal-

koztunk és abszolút beszélgetés jellegű volt, itt 20–25 fős csoportokra voltunk osztva. Nem az volt, hogy a tanár kérdez, mi válaszolunk, hanem megbeszéltük közösen a témát. Először is nagyon leellenőriztek bennünket. Ezt jól tették, mert el lehetett volna csúszni egy félévi vizsgán, de így nem volt rá módunk, mivel állandó volt az ellenőrzés. Véletlenül az ember kettőből elcsúszik, és akkor már vége. Így nagyon fontos volt, hogy évközben is ellenőrizzenek. Volt olyan tantárgy – pénzügy – amiből minden óra első 15 percében zárthelyit írtunk. Fő tantárgynak a pénzügy, a marketing és a statisztika számított, ezekből rengeteg óránk volt. De sokat tanultunk az üzleti információs rendszerekről (számítástechnika), közgazdaságtant, szociológiát. Én pl. hat félévet tanultam emberi erőforrás kezelést és sokat tanultam marketingből. Negyedikben volt két választható tantárgy, tetszés szerint (négy választási lehetőség volt). Én a marketinget és az emberi erőforrás kezelést választottam mindkét félévben.

E: Volt valami kapcsolatokat a közgázzal vagy más magyar egyetemmel?

L A: Ilyen jellegű kapcsolatom nekem nem volt. Tulajdonképpen az AISEC szervezet, ami a világ közgazdász hallgatóit fogja össze, a mi iskolánkban is működik, a külker főiskolán is működik és a közgázon is. Ennyi a kapcsolat.

E: Térjünk vissza az iskolához.

L A: Rengeteg házidolgozatot kellett írni, amelyek tulajdonképpen kis kutatások voltak. Pl. volt marketingből egy olyan feladatunk, hogy egy új terméket vezessünk be a piacra. Nekünk kellett kitalálni, hogy mi legyen ez az új termék, és ettől kezdve teljes marketing tervet kellett készíteni, hogy a csomagolása hogy nézzen ki, hogy az ára mennyi legyen, hogy hol fogjuk legyártatni, hogy kinek fogjuk eladni, hogy milyen elosztási rendszeren keresztül értékesítjük. Tehát teljes tervezetet kellett csinálni. Ez több hónapos munka volt. Nagyon életszerűen kellett kidolgozni a legutolsó mozzanatig. Úgy éreztük, hogy ezt bárkinek oda lehetne adni, hogy itt van tessék, el lehet kezdeni dolgozni a tervezet alapján. Ezeket a munkákat a csoport és a tanárok előtt is prezentálnunk kellett, így ezt a viselkedést is megszoktuk.

E: Volt olyan feladat informatikából, hogy egy szervezet működését, struktúráját kellett modellezni és leírni.

L A: Emberi erőforrásból volt egy olyan feladat, hogy egy szervezet belső felépítését kellett elemezni. Ki-választottunk egy céget, interjúkat csináltunk vezetőikkel és beosztottakkal egyaránt, és aztán ezt elemeztük.

E: Említett korábban a team-eket. Ezek hogyan működtek, ki alakította ki ezeket?

L A: A team-eket minden esetben magunknak kellett kialakítanunk. Általában három-öt fősek voltak. Az első évtől kezdve így dolgoztunk, de folyamatosan kellett változtatni a team-tagokat. Egy féléven belül lehetett egy-egy team változatlan, de szabály volt, hogy folyamatosan változtassuk a csoportokat. Azért, hogy megtanuljunk összeszokni bárkivel, és azért, hogy lássuk, hogy milyen csoportban dolgozni, milyen nehéz emberekkel dolgozni, foglalkozni. Pl. az imént felsorolt házidolgozatok nagy részét ilyen team-ekben kellett csinálni. De mondjuk a vizsgákra már mindenki egyénileg készült fel.

E: Végig az egész oktatás angolul folyt?

L A: Az első évben nem. Akkor ilyen vegyes dolog volt. Leadta az anyagot magyarul a tanár, aztán kiadta a jegyzeteket angolul és végül magyarul vizsgáztunk. Elsőben magyarul voltak a vizsgák általában.

Másodévtől már minden angolul folyt. De másik nyelvet is tanultunk, ami az anyaiskolának nem követelménye, az angoloknak nem kell másik nyelvet tanulniuk. A magyar társiskola, az International Business School vezette be, hogy legyen még egy idegen nyelv. Sok nyelv közül lehetett választani: orosz, német, francia, spanyol stb. Én németül tanultam, itt kezdtem el ezt a nyelvet tanulni. A nyelvi képzés 10 fős csoportokban zajlott. Évente más-más intenzitással. Másodévben rengeteg nyelvróra volt, hetente 8 óra. A cél az volt, hogy negyedévre eljussunk középfokú szintig. Nincs hivatalosan nyelvvizsgám ebből. Úgy vizsgáztattak, hogy egy nyelviskolával (Danubius) állt hivatalos szerződésben az iskolánk, és ennek az iskolának 9 vizsgaszintje van németből. Ezeket a szinteket vette át a mi iskolánk is. Én a hetedikből vizsgáztam le.

E: Miért éppen harmadik évben volt a gyakorlat?

L A: Nagyon okosan kitalálták ezt. Tulajdonképpen két év alatt összeszedtünk egy olyan üzleti alapismeretet, amiről a gyakorlatban semmi fogalmunk nem volt. Igaz, hogy rettenetesen gyakorlatias volt az iskola, feladat

feladat hátán, de arról nem volt fogalmunk, hogy a valóságban hogyan dolgozik egy cég, ki mit csinál stb. És a gazdasági ismeretek nem voltak leülepedve bennünk. Volt egy tudásunk, ami nem jött elő, nem láttuk át, hogy hogyan kapcsolódik a marketing a pénzügyhöz, a statisztika a marketinghez. Külön tudtuk, hogy az egyes tárgyak mire jók, de nem láttuk az összefüggéseket. És akkor harmadikban mindenki elment egy céghez, úgy hogy pályázatokat írtak ki az állásokra, és nekünk pályázni kellett. Senkit nem helyezett el az iskola. Volt olyan állás, amire 30–40-en adtunk be pályázatot, önéletrajzot. Az iskola csak azt szervezte meg, hogy legyen annyi álláshely, ahányan vagyunk. Mindenki elhelyezkedett a végén. A cég fizette a tandíjat és még fizetést is kaptunk, én pl. (nettó) 20.000 Ft-ot. Én a Digital Equipment Hungary-hoz kerültem. Ez egy amerikai központú számítástechnikai cég. Az IBM után második a világon a számítástechnikai iparban. Ez nem az első pályázatom volt, sok helyen próbálkoztam.

E: Mi volt a menete ezeknek a pályázatoknak?

L A: Írtunk egy önéletrajzot, ezt pontosan tudtuk, hogy hogyan kell csinálni, mert megtanítottak bennünket az üzleti készségek órákon. Itt nemcsak azt tanították meg, hogy hogyan kell egy önéletrajzot megírni, hanem azt is, hogy hogyan kell viselkedni egy interjúban, mit kérdezhetnek, mit illik vagy mit nem illik válaszolni, milyen ruhába jelenjünk meg. Ez teljesen természetes dologgá vált számunkra. Ahogy én láttam – mert találkoztunk interjúkon – a most végzett közgázosoknak ez egyáltalán nem olyan természetes. Ültünk, vártunk, és elkezdtünk beszélgetni. Fogalmuk nem volt, hogy egy önéletrajzot hogyan kell megírni, hogy nem mesét illik manapság írni, hanem csak konkrétumokat. Szóval ilyen szempontból előnyben vagyunk velük szemben. Visszatérve a kérdésedre, beadtuk az önéletrajzot és kitöltöttünk cover sheet-et (jelentkezés), hogy miért is akarunk oda menni, és ezután hívtak be az első interjúra. Attól függően, hogy hányan jelentkeztek egy helyre változott, hogy hány interjút kellett csinálni. Mondjuk jelentkezett 20 ember, akkor 2–3 interjú után maradt 2–3 fő. Aztán ezek közül választottak ki egyet, akinek felajánlották az állást, ha nem fogadta el, akkor felajánlották a második kiválasztottnak. Mindenki nagyon sok helyen próbálkozott. Nekem a Digital a sokadik jelentkezésem volt.

E: Hogyan telt el ez az egy év?

L A: A Digital szakterületekre van osztva: pl. oktatás, egészségügy stb. Egy olyan osztályon dolgoztam, ahol a bankokkal és a pénzügyi intézetekkel foglalkoztak. Először a Vám-és Pénzügyőrség rendszerének fejlesztési projektjébe kerültem bele. A beosztásom project-asszisztens volt. Tulajdonképpen a többiek munkáját segítettem, igazán önálló munkám nem volt. A kapcsolattartás volt feladatom, hogy mikor jönnek, hányan jönnek stb. A második félévben átkerültem egy másik csoporthoz, a banki csoporthoz. Ott viszont már teljesen önálló munkát végeztem. Ott is mindig mást csináltam, de pl. volt egy olyan munkám, ami végül a szakdolgozatom is lett, hogy a magyar bankok számítástechnikai fejlettségéről, rendszeréről csináltam egy felmérést. Nagyon érdekes eredményekre jutottam. Szinte teljesen felszereltek a bankok, súlyos milliók fekszenek benne, csak nem tudják használni őket, ami sokszor hihetetlen. A második félévben engedték, hogy csináljam azt, amit akarok, hogy érdeklődjek, jöjjenek-menjenek, nézzem, hogy ki mit csinál, végül is szabad kezem kaptam, és akkor írtam meg a szakdolgozatomat. Amit persze leadtam utána a Digital-nak, remélem fel tudták használni.

E: A többiek milyen helyeken voltak gyakorlaton?

L A: A legkülönbözőbb helyeken. Általában nagy multinacionális cégeknél, pl. Unilever, Procter and Gamble, Shell, Aral, MOL stb. De voltak olyanok is, akik családi vállalkozásba szálltak be.

E: És milyen tapasztalatokat szereztek?

L A: Ez is a legkülönbözőbb volt. Volt olyan, akinek rettenetesen jó helye volt, és a legmélyébe dobták be rögtön, és úgy bántak vele, mint egy alkalmazottal. Volt olyan, akit nem engedtek a tűz közelébe, volt olyan, akit túlzottan is engedtek és nem tudott mit kezdeni hirtelen a nagy felelősséggel. Tehát a legkülönbözőbbek voltak a tapasztalatok.

Szóval ebben a harmadik évben mindenkinek kitisztult a fejében, hogy mit tanultunk eddig, mi hol kapcsolódik egymáshoz, mert minden egymáshoz kapcsolódik, amiről idáig azt hittük, hogy külön tárgy. Ez tisztult ki bennünk, és az, hogy mindez hogyan működik egy cégnél. Hogy a pénzügyi osztály hogy

kapcsolódik a marketing osztályhoz vagy a humán erőforrás osztályhoz. Mindezt láttuk, és negyedikben lehetőségünk nyílt a specializálódásra és emellett átfogó tárgyakat tanultunk, általános üzleti dolgokat. Négy tárgyból lehetett választani.

Átlagosan 4–5 vizsga volt egy félévben és ez negyedikre sem csökkent le, talán csak egy tárggyal volt kevesebb, mint korábban. A vizsgák egyébként 3–4 órák voltak és négy-öt kérdést kellett megválaszolni. Ezek esszé kérdések voltak. Az már nagyon rossz volt, ha egy kérdésre nem tudtál válaszolni. Általában minden kérdésre kellett válaszolni valamilyen szinten. Viszont volt választási lehetőségünk. Tehát pl. volt kilenc kérdés és ebből ötre kellett választ adni.

E: Milyenek voltak a tanárok?

L A: A legkülönbözőbb helyekről jöttek. Először is voltak az IBS főállású tanárai, de jöttek más egyetemekről is, általában olyan tanárok, akik tanítottak már külföldön egy-két évet vagy többet. De volt olyan tanár is, aki csak beszélt angolul, de nem tanított külföldön. Másodikban sok oxfordi tanárunk volt, de egyszerűen anyagilag beleszállt ebbe az iskola. Akkor szinte minden tantárgyból angol vagy amerikai tanárunk volt. De nagyon megterhelő volt az iskolának, ezeknek a tanároknak a szállását fizetni, és hát ott nem ugyanaz a fizetés, mint itthon, és a külföldi óradíjakat kellett biztosítani az iskolának. Volt olyan tanár, aki tulajdonképpen csak lelkesedésből tanított. Egy idősebb férfi volt, 65 év körüli, és annyira szeretett bennünket – ami ritkaság a felsőoktatásban – olyan baráti kapcsolatot alakított ki velünk, hogy szívesen jött vissza, holott ha otthon marad, akkor a dupláját kaphatta volna az itteni fizetésének. De csak egy ilyen tanárunk volt. Tehát a magyar tanárok voltak többségben, akiknek jó része magyar egyetemeken tanít vagy tanított, pl. a Közgázon. Az iskolának kb. 20 főállású tanára van összesen.

E: Hogyan épül fel ez az iskola, ki vezeti?

L A: Rengeteg igazgatója van az iskolának, ez a diplomaosztón derült ki, ezeket mi nem is ismertük korábban. Van a Dunaholding részéről egy igazgató és van a SZÁMALK részéről is, ők menedzserek. Két olyan igazgató van, akiket mi ismerünk és kapcsolatban vagyunk velük, ők az oktatási és a menedzser igazgató.

E: Így utólag, erre számítottál?

L A: Úgy érzem többet és jobbat adott az iskola, mint amit vártam. Ami rossz volt, hogy mi voltunk az első évfolyam és emiatt mi voltunk a kísérleti nyulak. Először minden rajtunk lett kipróbálva, minden a mi évfolyamunkon csattant. Ez elég nehézkes volt. Pl. leültünk vizsgázni és kellett választani hat kérdésből négyet de kiderült, hogy a hat kérdésből kettő olyan, hogy életünkben még érintőlegesen sem hallottunk róla, mert Oxfordban ugyan ezt tanította a tanár, de nekünk nem adták le. És még mindig meg volt a lehetőségünk, hogy a maradék négyet tudni kell. Így ez is rajtunk csattant. Jó lenne, ha tudnának kommunikálni egymással, de ezt az utolsó évre sem értük el, hogy kommunikáljanak, hogy ki mit tanított, hogy ne tegyenek fel ilyen kérdéseket. Pl. olyan kérdések jelentek meg, hogy ennél és ennél az angol cégnél milyen stratégiát folytatnak... Hát nem is ismertük azt a céget, honnan ismernénk? Ez olyan, mintha én az angoloktól megkérdezném, hogy a Győri Keksznek milyen a marketing stratégiája. Ilyen jellegű problémák voltak. Szervezési problémák voltak, de azt hiszem a többi évfolyamnál ez már nem jelent gondot.

E: Mit ér ez a diploma?

L A: Mint említettem most fogadták el főiskolai végzettségnek. Úgy nevezném, hogy főiskolai közgazdász diploma. Hogy hol helyezkedik ez el? Ez nem egyenrangú a BKE diplomával, nem összehasonlítható, mert más jellegű, de az elhelyezkedés szempontjából kb. ugyanazt jelenti. Nekünk biztos, hogy nincs olyan komoly elméleti alapunk, mint nekik, hisz nekünk csak három év elméleti oktatásunk volt, nekik pedig öt év. Tehát ők több szakirodalmat ismernek, de nem lehet összehasonlítani a mi gyakorlatiasságunkat az övékével. Az iskolába ugye jó az elmélet, viszont ha onnan kikerül az ember, ott rögtön a gyakorlatnak van nagyobb szerepe, arra van szükség. Ebből a szempontból a mi vagyunk előnyben.

E: Hová lehet vele elhelyezkedni?

L A: Ha bármilyen egyetemről kikerül az ember, kezdő lesz egy cégnél. Ez ennél az iskolánál is áll. Ami nekünk előnyt jelent, az a két nyelv tudása. Angolból egy olyan felsőfokú nyelvtudás (felsőfokú szakmai

állami nyelvvizsga), ami Magyarországon nem túl gyakori, és az, hogy mi olyan modern gazdasági ismereteket tanultunk, ami megint nem túl gyakori itthon. Pl. ilyen marketing oktatás nincs máshol az országban. Szerintem bármelyikünk el tud kezdeni dolgozni marketing területen, annyi ismeretet kaptunk. A legkülönbözőbb nemzetközi cégeknél el lehet vele helyezkedni. Nagyon jó az esélyünk, ahogy az osztálytársaimat nézem. A 100-ból 75-en végeztünk, de pontosan nem tudom, hogy mindenki minősített diplomát kapott-e. Elképzelhető, hogy nem mindenki kapott minősített diplomát.

E: Mi az, hogy minősített?

L A: Ha jól tudom, olyan is kapott diplomát, aki csak arról kapta meg a papírt, hogy elvégezte a négy évet, de nem kapta meg a fokozatot. Itt nem volt államvizsga, csak egy szakdolgozat, amit harmadikban kellett megírni és aztán megvédeni. Tíz tantárgy volt, amiből összeállt a diploma minősítése. Aki nem kapott minősített diplomát, annak a tíz tárgy közül valamelyikből nem volt jegye. Pl. negyedikben már nem lehetett egyszer sem megbukni. Ha valaki egy tantárgyból elcsúszott, akkor már nem kaphatott minősített diplomát, mert évet kellene neki ismételnie. Ezért ő olyan papírt kapott, hogy itt elvégeztem négy évet.

E: A 75-ből hányan helyezkedtek már el?

L A: Kb. negyvenen. Tulajdonképpen azoknál a cégeknél helyezkedtek el, ahol gyakorlaton voltak vagy hasonló cégeknél kaptak állást a legkülönbözőbb szakterületeken. Ez menedzser asszisztensi beosztást jelent. Én pl. tovább képezem magam egy tanfolyamon, mert szeretnék ingatlanközvetítéssel foglalkozni. Saját vállalkozást szeretnék indítani majd a tanfolyam után.

Nem tudok másokról, akik saját vállalkozásba fognának, de biztosan sokan vannak. Olyanokról tudok, akik a szülők vállalkozásába kapcsolódnak be. Vannak olyanok is, akik nem helyezkedtek el, hanem továbbtanulnak pl. külföldön.

E: Az iskola segített az elhelyezkedésben?

L A: Igen, a mai napig is segít. Kérdezik, hogy kinek van még szüksége segítségre az elhelyezkedésben. Olyan szinten tudnak segíteni, hogy hozzájuk is befutnak álláshirdetések, tulajdonképpen egy kis munkaközvetítő működik az iskolában. Van egy hölgy, aki kimondottan azzal foglalkozik, hogy munkát szerezzen az iskola tanulóinak. Tehát ha hozzájuk befutnak ilyen kérelmek, azt továbbítják felénk. Volt olyan cég, amelyik máshol meg sem hirdette az állást, kifejezetten csak ezt az iskolát kereste meg.

E: És a külföldi munkavállalásban is segítenek?

L A: Abban nem segítenek. Ilyen jellegű segítség Oxfordból sem érkezett. Vagy az AISEC-en keresztül vagy magánúton mentek eddig ki a többiek külföldre.

E: Saját vállalkozás indítására felkészített ez az iskola?

L A: Annyira, amennyire egy közgazdász fel lehet erre készülve. De mi a magyar helyzettel nem nagyon foglalkoztunk, így ebből a szempontból hátrányban vagyunk.

E: Köszönöm a beszélgetést.

(Az interjút Fehérvári Anikó készítette)

EAST-CENTRAL EUROPE

INSTITUTIONAL INNOVATION IN CENTRAL EUROPE*

The prolonged transition in Central and Eastern Europe kept higher education in turmoil. Parliaments are already debating amendments to the freshly enacted higher education laws, and governments experiment with different ways of making the system more effective and responsive. Leaders of public opinion are even more divided on various strategies of expansion and/or restriction, calling for more elite provisions or for building massive structures. Meanwhile, little is known about reform efforts at the level of institutions. Although the challenge and attraction to renew programs and organizations is clear, the potential innovators face formidable dilemmas and roadblocks. Building new institutions when sponsorship for public services is ever more limited, answering new and changing demands, building new academic traditions without solid foundations are missionary acts, calling for international praise and support.

In 1994 the Institute for Human Sciences in Vienna developed, with the financial support of the Korber Foundation (Hamburg), the Hannah Arendt Prize as a means of recognizing institutions that have distinguished themselves through self-initiated reform projects.** The Prize is awarded annually to the most remarkable institutional innovation in the humanities, social sciences, or public policy programs. Based on the information that has been gathered through the nomination process, we began analyzing the possibilities, strategies and problems of institutional innovation in four countries of the Central European region: the Czech Republic, Hungary, Poland, and Slovakia.***

The humanities offer challenging fields for renewal, as political control under the Communist regimes had caused the most damaging effects here. The humanities and social sciences were pushed to the periphery of academia, as science and technology were given dominant support and attention. Academic distinction and excellence have been thwarted, independence would often yield sanctions instead of rewards; academic training was intended to serve rather all-pervasive ideological and political goals. The curricular framework was distorted as disciplines and intellectual fields were "vocalized".

Not surprisingly, the examined case studies offered a wide range of general goals for innovators. We began to analyze the following successful institutional innovations:

* First version published in *International Higher Education*.

** The prize is part of the Institute's larger project on "The Transformation of the National Higher Education and Research Systems of Central Europe".

*** Our analysis is aimed at developing a foundation for a more systematic research into a better understanding of the main strategies and problems of institutional innovation, as well as to formulate recommendations on how to support innovative practices, help the best institutions to gain further acknowledgement, and to establish fora of information exchange.

- Building entirely new institutions: the case of a new Slovakian institute, the Academia Istropolitana, represents one of the most ambitious undertakings. There, the leaders' main goal has been to challenge traditional higher educational institutions by responding more flexibly to the demands of the labor market and offering training in previously "obscure" programs like public administration, applied economics or environmental policy.
- Restructuring disciplines: such an endeavor was undertaken by the Center for Economic Research and Graduate Education at Charles University, in Prague, to provide, under the guidance of mostly US-based scholarship, a more professional economics training that may set the standards for the entire region.
- Systematizing doctoral studies. The Graduate School for Social Research in Warsaw combines the previously segregated resources of the best universities in the country and the research institutes of the Academy of Sciences to provide a structured program of doctoral training in various fields of social science research.
- Replacing old hierarchies of knowledge: the Institute of Fundamental Learning was established at Charles University to replace the Marxist-oriented social science and humanities curriculum in bachelor's training and offer new master's programs.
- Diversifying undergraduate programs: renowned social scientists from the research institutes of the Hungarian Academy of Sciences joined with the leadership of a Teacher Training College in the small border town of Szombathely to contribute to the College's planned expansion by renewing old social science programs and developing a new field, the Program of European Studies.
- Creating new foundations for high level knowledge: the Center for Theoretical Studies in Prague was established as an institution for advanced studies, to develop the theoretical foundations for the sciences and humanities across disciplines.
- Promoting excellence in student development: the best traditions of the elite colleges within the existing framework of universities have been revived in Budapest by the Invisible College and by the Rajk Laszlo College of Advanced Studies, both of which promote the traditions of excellence, self-governance, and new pedagogical and teaching methods, as well as new ways of cooperation between students and faculty.

Most of these new institutions and programs have been established during the last five to six years and appear, for now, to be constrained only by the limited sources of support. Yet our experience, learning from these innovative institutions, is that money may not be the only critical factor or not even the most important one.

Focus on Leadership

Most innovations have relied heavily on the formal or spiritual guidance of top managers, usually the founders of the new institutions. These leaders often feel that the legitimacy of the institution is based on their exclusive understanding of its goals and operations. They feel that an over-regulated internal structure would only slow things down. The founders, although coming from the academic community, often use political influence and networking capabilities to create their institutions and to maintain support for them. Therefore, their work involves struggles in the ever-changing external political arena. This process calls for more flexible but also less transparent internal organizational and management structures. The prominence of leaders could put the existence of the new institutions at risk for leaders can decide to quit before building a solid organizational and administrative structure.

In the absence of appropriate professional support, such people are vulnerable to personal or political criticism.

Recruitment strategies

The excellence of innovative academic institutions is evident in their recruitment strategies. Although new institutions cannot afford to employ full-time faculty for their ambitious training programs, they do not need to do so, because they can survive with part-time staff. Members of the academic community have been strongly motivated to find alternative forms of professional involvement and income: (1) to compensate for the lack of incentives to achieve excellence elsewhere and (2) to supplement their low salaries in both relative and absolute terms. Educators typically teach in several training sites, and scholars try to "sell" their professional expertise as consultants. Under these conditions, innovative academic initiatives can offer new sources of both income and acknowledgement.

The eight innovative institutions claim up to 40 to 60 of the best (usually senior) scholars in their respective countries as part-time faculty, with only 2 to 6 full-time employees. This employment policy, however, reinforces the reliance on existing intellectual traditions and fields of knowledge. Therefore, new institutions often try to integrate foreign scholarship by inviting visiting professors. On the other hand, the dominance of visiting professorship can limit the stabilization of the disciplinary and training programs. In addition to part-time faculty and visiting professors there is the option of recruiting new scholars on a full-time basis. However, it will take a longer period of time for the new institutions to be able to educate and employ their own faculty.

Each of the four countries maintained or even reinforced the selective nature of their education systems. Higher education in the region enjoys an elite position in general, as students go through a period of selection and tracking at the secondary level and during the transition to higher education. Despite a significant expansion since 1989, only 10 to 15 percent of age-cohorts gain admission to higher education.

The new innovative institutions typically claim additional exclusivity by aiming to go beyond the standard bachelor's-level training. According to their self-design, the elitism in higher education needs to be materialized by educational excellence. Typically, the new institutions used strict admission policies, resulting in the admission of every third or every fifth applicant. As an extreme case, Invisible College admitted, during its first year, 26 students out of the 310 applicants.

Strategies of program development

Innovative leaders need to divide their focus between developing the organization of their newly established institution and solidifying the disciplinary and program structure. However, the latter brings new problems or challenges. The development of new training programs is jeopardized by shaky legal foundations. Governments insist on keeping accreditation in their hands and typically behave inflexibly. Traditional academic institutions are also suspicious about the independent ideas of the new academic institutions. Traditional universities often try to influence changes in the national laws to gain a solid independent statute for themselves.

Institutional innovation is principally aimed at developing brand new programs, sometimes without appropriate experience or professional links to the field. This can, of course, make them more dependent on external professional guidance and foreign guest lectures or

"travel agency"-type faculty recruitment. Also, the new institutions may find it difficult to predict the expectations of changing societies-whether, for instance, elite education will retain its traditionally important role, or more applied services will gain new attraction. Furthermore, it is even more difficult to find the intellectual resources to serve those emerging new needs.

Clearly, the involvement of international sources in developing humanities programs is a crucial opportunity for the innovators

Often, these resources are found in the traditional hierarchies of the academic community. The departure from Marxist or simply monolithic curricular and disciplinary frameworks is rarely initiated from the peripheries. Leaders are aware that new academic traditions and fields cannot grow overnight; new institutions need to rely on the scholarship with the highest post-Marxist prestige and recognition of the still monolithic academic system. Typically, all the acknowledged innovative institutions were established or initiated by members of either the central universities or the academies of sciences, usually in the capital cities of the four countries. Only the Program of European Studies was physically established in a peripheral region, and only *Academia Istropolitana* was designed to offer to substitute for the programs of the main Slovakian universities. A trend toward diversification can often mean in reality restriction and replacement. Also, the new institutions often try, after only a year of existence, to continue to expand in size and range to be attractive for new sources of sponsorship. Expansion can, however, also increase their dependence on external agencies.

Sponsorship strategies

The new innovative efforts in higher education are competing for increasingly scarce sources of support, given the overall economic crisis in the respective countries. The need for sponsorship and funds may be one important reason for using political networks, relying on existing academic sources, having few full-time employees, and building small elite programs. Beyond these general trends, the examined institutions differ in what they consider to be the optimal strategy. Our analysis has helped to gain a few insights into what seems to be less preferred by the institutional leaders.

Since the state budgets and public policies are in the process of restructuring, continued reliance on the predominantly public subsidies may not necessarily promise long-term sustainability for new institutions. The states may serve them best by providing initial investments and subsidized facilities. Diversified private and international sponsorship, on the other hand, can provoke suspicion in the still politicized academic atmosphere as well as among government officials. Money does not always bring more money. Sustainability, successful tapping of foreign sources, or indication of efficient budgeting could even result in jealousy and malevolence in the contested national academic arena. However, a planned deficit, or openness about financial gaps and potential disasters could also backfire in these changing societies. In sum, the optimal financial strategy seems to be based on a fine balance between public and private, national and international sources, transparency and margins for flexible fund raising and financial management.

Clearly, the involvement of international sources in developing humanities programs is a crucial opportunity for the innovators. The new institutions may attract significant foreign, national, private and international financial support as well as professional expertise. The

key problem here for local innovators is how to balance financial and professional support. Once they concentrate "too much" on the first, they could be pressured to make unplanned professional concessions, including hosting too many visiting professors and guest lectures or adopting new programs and functions, dictated by the sponsors.

International cooperation can result in globalizing communication and knowledge, affecting both sides. The "foreign" side has an opportunity to be effective at sites of academic innovation as those have been defined by local innovators. Thus, they also gain more relevant knowledge of changing societies from their professional and disciplinary perspectives. The "local" innovators could also gain international recognition and an opportunity to integrate their scholarship into the mainstreams of academic exchange.

Peter Darvas

EDUCATIONAL CHANGES IN POST-COMMUNIST COUNTRIES: A PERSPECTIVE FROM POLAND

Abstract: The question, whether in Poland is it possible in a short time to create a new pragmatic and progressive educational system based on the unified school that is democratic with unified education and the freedom of choice, is analyzed in this paper. Educational policy has been taken up at the background of political democracy and introducing market economy to the national transformation.

Education in Poland represents a dimension of national life in which certain achievements have been accomplished, certain objectives are yet to be achieved and certain important developments have led to open conflict.

Below, I offer only some of my own thoughts on what seems to me the main deficiencies of such approaches. I come to the conclusion which will not astonish anybody, that – from today's perspective – though education and economy have been very badly matched in Poland, the implemented social policy in the domain of educational policy (i.e. possibility of common educating, participation in national culture) satisfied social demands. Intellectual characterization requires that we still continue this old system. Such unity as various approaches to education have consists mainly in the identification of connections and continuities between the educational system and the capitalist society. Education, is said to reflect, correspond to reproduce capitalism. In Poland the case was different. Despite the realization of the ideological aims of the socialist country the education was also open, showing in a small scale other possibilities of the individuals self determination i.e., life models. Can we call it as the educational pluralism of that time?

It is very difficult to answer this question. In any case, one cannot say that in recent forty years it was only the reproduction of the ideological assumptions of the system.

It was a result of the specific relations between estate and religion in the field of education in Poland. The situation in that country reflects the importance of the Roman Catholic Church in Polish history as well as its dominant influence within the opposition to the communist regime after 1945. In the pre-war republic, religion, Roman Catholic or otherwise, was a teaching subject in state-run or private schools; after the war its officially regulated status depended on the changing relations between the state and the church

key problem here for local innovators is how to balance financial and professional support. Once they concentrate "too much" on the first, they could be pressured to make unplanned professional concessions, including hosting too many visiting professors and guest lectures or adopting new programs and functions, dictated by the sponsors.

International cooperation can result in globalizing communication and knowledge, affecting both sides. The "foreign" side has an opportunity to be effective at sites of academic innovation as those have been defined by local innovators. Thus, they also gain more relevant knowledge of changing societies from their professional and disciplinary perspectives. The "local" innovators could also gain international recognition and an opportunity to integrate their scholarship into the mainstreams of academic exchange.

Peter Darvas

EDUCATIONAL CHANGES IN POST-COMMUNIST COUNTRIES: A PERSPECTIVE FROM POLAND

Abstract: The question, whether in Poland is it possible in a short time to create a new pragmatic and progressive educational system based on the unified school that is democratic with unified education and the freedom of choice, is analyzed in this paper. Educational policy has been taken up at the background of political democracy and introducing market economy to the national transformation.

Education in Poland represents a dimension of national life in which certain achievements have been accomplished, certain objectives are yet to be achieved and certain important developments have led to open conflict.

Below, I offer only some of my own thoughts on what seems to me the main deficiencies of such approaches. I come to the conclusion which will not astonish anybody, that – from today's perspective – though education and economy have been very badly matched in Poland, the implemented social policy in the domain of educational policy (i.e. possibility of common educating, participation in national culture) satisfied social demands. Intellectual characterization requires that we still continue this old system. Such unity as various approaches to education have consists mainly in the identification of connections and continuities between the educational system and the capitalist society. Education, is said to reflect, correspond to reproduce capitalism. In Poland the case was different. Despite the realization of the ideological aims of the socialist country the education was also open, showing in a small scale other possibilities of the individuals self determination i.e., life models. Can we call it as the educational pluralism of that time?

It is very difficult to answer this question. In any case, one cannot say that in recent forty years it was only the reproduction of the ideological assumptions of the system.

It was a result of the specific relations between estate and religion in the field of education in Poland. The situation in that country reflects the importance of the Roman Catholic Church in Polish history as well as its dominant influence within the opposition to the communist regime after 1945. In the pre-war republic, religion, Roman Catholic or otherwise, was a teaching subject in state-run or private schools; after the war its officially regulated status depended on the changing relations between the state and the church

authorities and the actual power of the Communist Party. Following the Education Act of 1961 religious instruction in schools was finally abandoned, but the Catholic Church established so-called catechetical points in their premises with the voluntary but quite remarkable participation of pupils.*

On the other hand the issue and the role of intelligentsia is to some extent paradoxical. It may be seen that the phenomenon of intelligentsia as an element of social structure concerns only a few nations of Central and Eastern Europe, especially those who speak Slavonic languages.** As Professor Kwasniewicz states: "I would like to show observers from outside of Poland an image of the Polish intelligentsia that differs from the one prevailing in the literature on the subject. In some of these interpretations, the intelligentsia is viewed with a touch of nostalgia, as a narrow, elitist group that functions as the conscience of society and provides it with ideological leadership. Other interpretations intend to demonstrate that in a socialist society the intelligentsia occupies a special place in the governmental system, one that exerts considerable influence on the redistribution of the GNP, and is therefore seen as a privileged social group. In my opinion, both types of interpretations must be viewed as one-sided and oversimplified. Therefore, I intend to provide a multifaced and diversified image of the Polish intelligentsia presenting both its socio-cultural features and social functions.

On the other hand, there are some epistemological difficulties linked to the theoretical concept of the intelligentsia as a structural phenomenon. In particular, one can raise questions about the character of the ties which unite members of intelligentsia as a social group: whether it is an entity which can be labelled as an element of social structure, or if it is composed of loose categories unable, at least for the time being, to transform themselves into dynamic class-like groups influencing, in one way or another, different aspects of social reality.***

Let's quote official elements of Polish educational policy of nowadays (1990).

- Education should serve all and everybody, which means its democratic character. The access and commonness of education together with the growth of the scope of these elements should eliminate limitations connected with the territorial distribution of people and all other barriers and selective conditionings.
- High quality of educational system is connected with the democratic character of education. We are interested in both democratic and modern system, thus covering schools and other educational institution on high didactic, educational and tutorial levels.
- The indispensable condition of realization educational policy is providing society with the level of education adequate to the needs of individual and possibilities of each person. It is assumed that in the nearest perspective all citizens of Poland should have secondary education.
- Free education on all levels.
- School and educational institutions have to organize, as a consequence of educational policy, possibilities-through educational processes for future satisfaction of individuals.

* Anweiler O.: Some Historical Aspects of Educational Change in the Former Soviet Union and Eastern Europe. *Oxford Studies in Comparative Education* vol. 2 (1), 1992. p.33.

** Kwasniewicz W.: Sociological Dilemmas of Intelligentsia. The Case of Poland. In: *The Polish Sociological Bulletin*. No 3, 1991. p. 169.

*** Kwasniewicz W.: op. cit. p. 171.

Problems of transformation the whole educational system unfortunately have not been taken up.

The former Vice-minister, professor A. Janowski says: "A basic problem for the Polish education system are material circumstances – buildings, equipment, teachers, salaries, etc. It was obvious that, although the post-communist government understood the problems faced by schools, a radical improvement could not be expected due to the bad shape of the budget. The situation did not improve in 1990 and in the middle of 1991 became even worse. It should therefore be understood that the changes introduced did not address the most important one – budgetary resources."^{*}

Let us now discuss a few priorities as the Polish Ministry saw them. Political and social changes which have taken place in Poland during last five years offered an opportunity to establish closer and more meaningful links between Western and Polish educationists than has been possible for several decades. The appointment of a new staff in Polish Ministry of Education, autumn 1989, has inaugurated a new period in the evolution of the Polish educational system. This applies to all levels of education, starting with pre-school education and extending over primary, secondary, tertiary and further education. There is already a definite tendency amongst Polish educationalists and administrators to exam the aims of education, to reorganise the whole system of education along very different lines than has been the case so far and to introduce new ideas and new procedures. In the public official discussion it is said that special stress will be put on the examination of the key issues of specific aspects of education which are currently receiving particular attention in Poland, e.g., the problems of reorganisation of educational systems; efforts to increase the effectiveness of learning; new modes of curriculum; innovation and development patterns of political socialisation; transition school, work and labour market; organisation of educational research and its relevance to pedagogical practice; new patterns in teacher education.

"In the autumn 1990 a new act was prepared and passed by the Parliament connected with higher education and all academic centres in Poland. The act grants the higher education institutions almost full autonomy to elect all authorities, design syllabi, determine fields of study and accept new students. Practically, the limitation of full independence and autonomy are financial resources. They are still inadequate and distributed among universities and other colleges by the Ministry. Since the autumn of 1989 the Polish Ministry of Education also started a work on modifying the school syllabi.

It was decided a modern syllabus, which should prepare all pupils for their future function and roles in a new democratic society.

Having examined other syllabi and (until 1989) obligatory textbooks the Ministry concluded that no radical and rapid changes were required for other subjects. Not all textbooks were estimated as too bad, moreover the financial resources were very limited. The Ministry of Education decided that change would be gradual, extending over a period of several years."^{**}

The changes in education touched not only new legal regulations for primary and secondary but one particularly difficult issue.

* Janowski A.: Poland: Changes and Prospects. In: *Educational Innovation and Information*. IBE, Number 70, March 1992. p.3.

** Janowski A.: op. cit. p. 3.

Former school headmasters very often had been appointed because they satisfied political criteria fixed by the communist party. In June 1990 the Ministry decided one-time election of school headmasters. They allowed teachers to give a vote of confidence for the existing headmaster and/or to elect another. Another innovation is an increase of local communities, influence on local school. This resulted in the adoption of a new legal regulation under which local authorities have already taken over the running of kindergartens and 1st January 1994, will take over the running of primary schools.*

One of the innovations, in the new political situation, was permission for founding a number of non-state school. In the end of 1989, it was decided that organizations, institutions or groups of individuals had the right to open quite private and/or other type of half private called "community schools".

Popular in Poland "community schools" (in 1991=200, in the end 1992=600) they operated under the very general supervision of the Ministry of Education and were permitted to introduce broad changes to the syllabi. These are official projects and proposals of future solutions. In public opinion, and in social consciousness of the majority of individuals exist another conviction. It perceives, that in Polish schools, since June 1989 we could see in fact only three important innovations.**

These are:

- including into the school curriculum 2 hours weekly of Roman Catholic religion. These lessons of religious knowledge are taught and controlled by priests and/or nuns authorized by – the Church;
- Russian language (earlier obligatory) is not compulsory any more subject of a class stage.
- increasing a new model of a private and community school in Polish society.

* *

In all types of schools parents decide about pupil's participant in religious lessons. In secondary schools this decision belongs to individual pupils. In fact, nearly 90% of pupils take part in these lessons. Among that number, a lot of them participate only to avoid a low position of being an outsider in a social structure of the classroom. Introducing religion into the school without any public discussion since the 1st of September 1990, might be seen outside the Polish scene as a first step to make the religious component part of many curricula including also vocational education.*** A limited number teachers of English in primary schools do not allow English to be the obligatory one in place of Russian languages. So, however Russian language is completely unpopular in Poland, around 80% of pupils – in this school year attend lessons.

"Still, the law does not give the local authorities and teachers at individual schools the right to change the school curricula. The teachers have not got full freedom to use various methods. Fortunately there is still an increase in number of private and community schools. They have become a natural terrain for experiments and innovations. In the first two years (until 1991) approximately 200 schools of this type have been opened. Despite being small

* Janowski A.: op. cit. p. 3.

** Of course there are a lot of programme changes especially in such a subject as history. Mostly, another type of interpretation historical events in 20. century.

*** Anweiler O.: op. cit. pp. 33–34.

and financially, troubled, they are attractive for many teachers. They also showed that parents being active in the implementation of school curriculum, were also ready to pay for this new type of education. If community school implements basic and minimal curricula, it is to some extent subsidized by the state.”*

In the beginning of 1993 there are 675 non-state schools. Among this number the majority of them are “community schools” (599) and more expensive for parents private schools (76). Certain stagnation or conservatism in education of the present days as opposed to other types of conservatism may be defined as a conscious or unconscious tendency not to take into account in the urbanized society of the 20th century, the essential changes of various social transformations.

It may also be expressed in the point of view that essential changes in the mode and way of looking at certain processes, which have already undergone detailed analysis, are not necessary. The American theoretician P. M. George, distinguishes two types of conservatism: “passive” and “reactive”. The main elements of the passive conservatism is in his opinion, the satisfaction with the existing status quo, and the reaction conservatism, means the fear or indisposition towards an attempt to take up renewed or new examinations or analyses.** It is also claimed passive conservatism is connected with social prosperity and the reaction type of conservatism is in always connected with the (so-called) turmoil or simply crisis, as it is in Poland.

Socially, the new problems of egalitarianism in national education touch also the problem of shaping the individuals personality in accordance with the educational ideals of a new socio-economic system and raising this postulate to the standing equal other basic functions of society. “In western democracies programme options became blurred with the passage of time, but there political parties were able to create images easily discernible by the voters. In Poland apart from barely emerging movements proclaiming radical slogans or those raising doubts because of their past (Social Democracy of the Polish Republic, Polish Peasant Party) parties are on the local political scene rarely identified with definite programmes.

As was already stated, Poland is not homogeneous, thus the behaviour of voters will be diversified. Political parties functioning on the central scene are not fully aware of this situation thus their programmes do not reflect the diversity of issues important to separate segments of society which is especially clear on regional level.”***

The changes, in the social formation in Poland are represented (inside and outside) as linear – a movement in a straight line, a progression, however, if we analyse those changes through an examination of different levels or tiers or components of the social formation – this perspective becomes rather mere problematic. Very often that what is represented as a post-communist might be well be seen accurately, as a return to a pre-communist social formation. New elite’s of the real power especially in local communities at the moment, are without intellectual support, among them are not enough educated people, owing to their homogenous culture – i.e., programme of perception, thought and action, increasing traditional values of ruling and working classes – create the cultural capital, with a lot of totalitarian tendencies. In today’s Poland may be found many similarities between pre-communist and postcommunist orientation (i.e., nationalism, intolerance, idealism, individual-

* Janowski A.: Poland: Changes and Prospects, op. cit. p. 3.

** George P. M.: Modele i społeczny konserwyzm w socjologii (Models and Social Conservatism in Sociology). *Studia Socjologiczne* 1971. vol. 2, p. 89.

*** Jaloewicki B.: The Political Scene of local Poland. In: *The Polish Sociological Bulletin*. 1992. vol. 3. p. 165.

ism, hierarchical structure in social organization). Thus the political scene of local Poland is poorly structured because of the amorphous character of social structures, weak associations and political parties which are still vary one of the other. Egalitarian behaviours dating back from the times of real socialism, as well as a tendency towards revindicationism and authoritarianism will dominate for a long time to come the political scene of local Poland.*

So new problems for education arise at Universities: to conserve or to challenge the culture?

This matter has been already partly discussed in local academic centres by the representatives of many subdisciplines of educational sciences. It seems however, that so far the voice of social educationists has been quite modest in this respect. And it is particularly important where new and old educational strategies are suggested and reorganized, thus different, economic-social organisms are created.

What encourages these considerations is the necessity of social sciences coming closer to practice, as well as the situation-world wide to a certain extend – which we also have to do in our country and which we simply did not want to accept and this is the crisis of the educating society consisting in the reduction of abilities and possibilities of educating youth according to the spirit of continuing the system of values, cultural models shaped by older generations and the past epochs. Summing up, these critical issues in this chapter, I would purposefully like to avoid answering such questions: whether and to what extend social policy, at the moment and in the future, in aspect of education in postcommunist country, such as Poland, will be influenced by the pre-communist period of national history? That means, the last four decades, when the education was controlled by central power and territorial state administration. Is it possible in a short time to build a new pragmatic and progressive educational system based on the unified school which is democratic with unified education and the freedom of choice? Only the future will show to what extent can this become a reality.

Radziewicz Winnicki, Andrzej



* Jallowiecki B.: op. cit. p. 166.

DOKUMENTUM

Rovatunk ezúttal az elitképzés, illetve az oktatáson belüli elitkiválasztódás lehetséges útjait kívánja szemléltetni. Az elitképzés illetve az oktatáson belüli elitkiválasztódás, mint társadalmi jelenség minden modern társadalomban heves viták tárgya. Az elmúlt évtizedekben ezen viták elsősorban arra a kérdésfeltevésre korlátozódtak, hogy *szükség van-e* elitképzésre. Az államszocializmus tartózkodott az elitképzés alapját szolgáltató értékek, illetve a képzési tartalmak nyílt vállalásától, noha az elitképzés *funkcióját* ellátó oktatási intézmények akadálytalanul működhetnek – elsősorban a korabeli elit, az „állami nemesség” (Bourdieu) iskolázási igényeinek kielégítése céljából.

Az 1945 utáni néhány évtized „nagy oktatáspolitikai csatáin” átesett demokratikus államokban az elitképzés körüli viták egyre kevésbé nyernek általános, rendszer-szintű jelentést, mert az oktatással kapcsolatos versengő társadalompolitikai értékek egy keretszabályozással egybefoglalt, sokszínű rendszeren *belül* is kielégíthetőeknek tűnnek. A különféle értékeknek és „oktatáspolitikai hiteknek” utat nyitó keretszabályozás lényeges elemei pl. a három szabadság (az iskolaalapítás, az iskolafenntartás és iskolaválasztás szabadsága) vagy a hazai Nemzeti Alaptantervhez hasonló curriculum-szabályozás.

A 90-es évtizedben új kérdések fogalmazhatók meg az elitképzés illetve oktatáson belüli elitkiválasztódás kapcsán. Ezek – az elitkiválasztódást normális társadalmi tényként kezelve – elsősorban a kiválasztódás *mikéntjére* kérdeznak rá. A kérdésfeltevés változásait a rovat dokumentumai is megtestesítik. Az idézett, és szinte ideáltipikusan elkülönülő dokumentumok az Internetre és a Láthatatlan Kollégiumra vonatkoznak.

Az *EDUCATIO* 1995/1-es számának *Dokumentum* rovatában közölt amerikai Fehér Könyv középpontjában az *Internet* (az egész világot behálózó, nyitott elektronikus kommunikációs rendszer) áll. Az Interneten belüli tanulás és kommunikáció teljesen nyitott, csupán a használat során kialakult szokásjog (pl. reklámtilalom) és bizonyos költségküszöbök szabályozzák. Az elit Interneten belüli kiválasztódása úgy megy végbe, hogy a nem hagyományos értelemben vett oktatás (könyvtárhasználat, viták, konferenciák stb.) során az Internet „szervezetét” és „tananyagát” is vitathatják és módosíthatják a résztvevők. A jórészt (de nem feltétlenül) szakmai kommunikáció során választódnak ki, bizonyos (a kommunikációval *párhuzamosan* alakuló) szakmai szempontok alapján a kommunikációt meghatározó személyek illetve

csoportok. Az Internet világiskolaszerű ideáltipikus jellegét nagyban rontja az angol nyelv egyeduralma, illetve az igényesebb használati módok magas költsége.

A rovatunkban megjelenített Láthatatlan Kollégium az elitképzés hagyományos és tiszta változatát képviseli. A tudás köztiszteletnek örvendő jegyeivel felruházott szakemberek választják ki a jelentkezőkből a tehetséges és szerencsés *bejutottakat*, bizonyos általánosan érvényesnek elismert és az európai akadémiai hagyomány által legitimált szakmai szempontok alapján. Szemben az Internettel, a Kollégium nem elsősorban a megszokottól alapvetően különböző, hanem annál több, intenzívebb oktatást kíván nyújtani. Azaz a demokratizálódó (értsd eltömegesedő) felsőoktatáson belül kívánja megvalósítani azt a képzést, melyet a múlt századi elitintézmények szűk hallgatócsoportjai kaptak.

Az elitoktatáson belüli képzésének illetve kiválasztódásának céljai tehát az oktatás lehetséges legteljesebb kinyílása és bezárulása esetén is teljesülhetnek. A versenyelvű elitképzés biztosítására legkevésbé alkalmas környezetnek az olyan „egyensúlyközeleli” oktatási rendszerek tűnnek, ahol az általános ingyenességgel társuló kemény szelektivitás a hagyományosan jó iskoláztatási pozíciókban lévő társadalmi csoportok túlélését és a fizetőképes felemelkedő csoportok kizárását szolgálja.

Setényi János

A LÁTHATATLAN KOLLÉGIUM ALAPÍTVÁNY

Szabályzata a Kollégium Szervezetéről és Működéséről

A Láthatatlan Kollégium (a továbbiakban: LK) a humán- és társadalomtudományokkal foglalkozó egyetemisták támogatására és szakmai továbbképzésére létrehozott alapítványi intézmény, amely az elitképzés hagyományait kívánja új formában feleleveníteni.

Az új forma egy versenyvizsgán alapuló ösztöndíjrendszer, amely a szakmai továbbképzés és az anyagi támogatás színvonalánál fogva, valamint a folyamatos ellenőrzés és az ösztöndíjon kívüli szolgáltatások révén alkalmas arra, hogy érezhető mértékben hozzájáruljon egy új elit kialakításához.

Az LK kiemelkedő tehetségű diákokat támogat. Célja az, hogy a legkiválóbbak az egyetemi képzésnél alaposabb és szélesebb körű képzést kapjanak, továbbá, hogy olyan jártasságokat szerezzenek, amelyek hozzásegítik őket a választott pályájukon – akár a tudományos életben, akár kiváló gyakorlati szakemberként – való érvényesüléshez.

E célok érdekében az LK diákjai magas tanulmányi ösztöndíjat kapnak, kiváló professzorok biztosítják számukra a legmegfelelőbb szakmai irányítást, lehetőségük nyílik nyelvtanulásra és magas szintű nyelvtudás elsajátítására, valamint különféle kollégiumi és szabadon választott kurzusok látogatására. A kollégisták széles értelemben vett testi és szellemi fejlődését elősegítendő a Kollégium kulturális- és sporttanácsadót alkalmaz, és anyagiilag is támogatja a sporttevékenységet; pszichológiai segítséget, személyiségfejlesztő tréninget és ingyenes orvosi ellátást biztosít, valamint az igényeknek megfelelően egyéb szolgáltatásokat is kínál.

A Kollégium az egyetemi tanulmányi kötelezettségek magas színvonalú teljesítését, kiemelkedő szakmai-tanulmányi munkát, alapos és széleskörű ismereteket, továbbá kiváló

nyelvtudást követel a diákjaitól, és azt is elvárja, hogy élve a Kollégium nyújtotta lehetőségekkel, kiváló szakemberekké és teljes személyiséggé formálódjanak.

A fenti célok megvalósítása érdekében a Láthatatlan Kollégium Alapítvány Kuratóriuma a következő szabályzatot alkotja.

A Láthatatlan Kollégium (a továbbiakban: LK) célját az Alapítvány alapító okirata határozza meg.

Az LK szervezeti felépítése

Az LK szervezete két részből áll: az Alapítvány szervei és a Kollégium szervei.

Az Alapítvány szervei: a Kuratórium, az Ellenőrző Tanács (továbbiakban: ET) és az LK Hivatala.

A Kollégium szervei: a Közgyűlés, a Seniori Tanács, valamint a bizottságok.

Az LK igazgatója (a továbbiakban: igazgató) egyidejűleg az LK Hivatalának vezetője.

Az LK gazdasági igazgatója (továbbiakban: gazdasági igazgató) egyidejűleg az Alapítvány vagyonának kezelője.

I. Az Alapítvány szervei és ezek működése

A Kuratórium

1.) A Kuratórium 7–13 tagból áll, elnökét és tagjait az Alapítvány alapító okiratában foglaltak szerint kéri fel meghatározott időre.

2.) A Kuratórium szükség szerint, de legalább évente kétszer ülésezik, az üléseket elnöke hívja össze. Az üléseken tagjain kívül tanácskozási joggal részt vesz az ET elnöke, az igazgató és a gazdasági igazgató. Az ülésről jegyzőkönyvet kell felvenni, amelyet a Kuratórium jegyzőkönyv vezetésére felkért tagja és az elnök ír alá.

3.) A Kuratórium

- dönt az Alapítvány céljának megvalósításáról és vagyonának kezeléséről;
- meghatározza az LK szervezetére és működésére vonatkozó szabályokat;
- jóváhagyja az LK éves költségvetését és a végrehajtásról szóló beszámolót;
- beszámoltatja tevékenységükről az igazgatót és a gazdasági igazgatót;
- meghallgatja az ET előterjesztését az LK tevékenységével és gazdálkodásával kapcsolatos megállapításairól és javaslatairól.

4.) A Kuratórium nevezi ki az igazgatót és a gazdasági igazgatót és gyakorolja velük kapcsolatban a munkáltatói jogokat. A Kuratórium az igazgató kinevezése és felmentése előtt meghallgatja a Seniori Tanács, a gazdasági igazgató kinevezése és felmentése előtt az ET véleményét.

5.) A Kuratórium határozatait nyílt szavazással, szótöbbséggel hozza, szavazategyenlőség esetén az elnök szavazata dönt. A Kuratórium határozatképes, ha tagjainak legalább fele jelen van. Határozatképesség esetén az elnök az ülést 2 napon túl, de 8 napon belül ismét összehívja és ekkor a megjelentek számától függetlenül határozatképes.

6.) A Kuratórium munkájában való részvétel költségeit az Alapítvány a tagoknak megtéríti.

Az Ellenőrző Tanács

7.) Az ET elnökét és négy tagját az alapítók meghatározott időre kéri fel.

8.) Az ET szükség szerint, de legalább évente két alkalommal, a Kuratórium ülése előtt ülésezik.

Üléseit az elnök hívja össze és legalább három tag jelenléte esetén határozatképes. Az ülésről emlékeztető készül, amelyet az ET elnöke ír alá.

9.) Az ET ellenőrzi az Alapítvány tevékenységére vonatkozó jogszabályok, továbbá a jelen szabályzat, valamint az LK éves költségvetése előírásainak betartását. Megállapításairól a Kuratórium ülésein az ET elnöke számol be. A beszámoló lehet írásos vagy szóbeli, az utóbbi esetben a megállapításokat és javaslatokat a Kuratórium ülésén készült jegyzőkönyvnek kell tartalmaznia.

10.) Az ET munkájában való részvétel költségeit az Alapítvány a tagoknak megtéríti. Az ET munkájához díjazott szakértőket vehet igénybe.

Az LK Hivatala

11.) Az LK Hivatala a Kollégium működtetésére létrehozott adminisztratív és gazdasági szervezet, amelynek felelős vezetője az igazgató.

Az Igazgató

- 12.) Az igazgató a Kollégium rendes tagja és a Seniori Tanács állandó tagja.
- 13.) Az igazgató alakítja ki az LK Hivatalának belső szervezeti rendjét.
- 14.) Az igazgató a tanulmányi ügyek koordinálására munkatársakat, az adminisztratív és a technikai teendők ellátására alkalmazottakat vesz fel, és gyakorolja velük kapcsolatban a munkáltatói jogokat.
- 15.) Az igazgató az őt helyettesítő személyt határozott vagy határozatlan időre szóló kinevezéssel a munkatársai közül jelöli ki.
- 16.) Az igazgató az LK, az LK Hivatala, valamint saját tevékenységéről évenként legalább egy alkalommal beszámol a Kuratóriumnak.

A Gazdasági Igazgató

- 17.) A gazdasági igazgató az LK gazdasági ügyeinek felelős vezetője és az Alapítvány vagyonának kezelője.
- 18.) A gazdasági igazgató felelős az Alapítvány vagyonának megőrzéséért és hatékony felhasználásáért, az éves költségvetés előirányzatainak végrehajtásáért.
- 19.) A gazdasági igazgató az Alapítvány vagyonának helyzetéről évenként legalább egy alkalommal beszámol a Kuratóriumnak. Elkészíti és jóváhagyásra előterjeszti az éves költségvetési tervet, és beszámol annak végrehajtásáról.
- Gondoskodik a gazdálkodásra vonatkozó jogszabályok és egyéb előírások betartásáról. Az igazgató gazdálkodással kapcsolatos intézkedései ellenjegyzésével hajthatók végre.

II. A Kollégium tagjai, szervei és ezek működése

A Kollégium és Tagjai

- 20.) A Kollégium rendes tagjainak a senioritás elvén alapuló közössége. A rendes tagok: a diákok, a tutorok, a tanácsadók és az igazgató.
- 21.) Az igazgató kivételével senki nem lehet egyszerre a Kollégium rendes tagja és az LK Hivatalának munkatársa vagy alkalmazottja.
- 22.) Senior diák az, aki a folyó szemesztert megelőzően 4 szemeszteren keresztül folyamatosan rendes tagja volt a Kollégiumnak.
- Senior tutor, illetve tanácsadó az, aki a folyó szemesztert megelőzően folyamatosan vagy megszakításokkal 4 szemeszteren keresztül – megszakítás

esetén a folyó szemesztert megelőző szemeszterben is – rendes tagja volt a Kollégiumnak.

- 23.) A Kollégium külső tagjai a Kollégium alumnusai és tiszteletbeli tagjai. Aki a Kollégiumnak valamely egyetemi fokozat megszerzése előtt legalább 4 szemeszteren keresztül folyamatosan a diákja volt, a Seniori Tanácshoz benyújtott kérelmére a Kollégium alumnusává válik.

A Közgyűlés a Kollégium működésével kapcsolatos érdemei vagy egyéb kiemelkedő teljesítménye alapján bárkit a Kollégium tiszteletbeli tagjává választhat.

A kollégiumi tagság keletkezése, szüneteltetése és megszűnése

- 24.) A Kollégium diákja lehet a magyar egyetem bölcsészettudományi, állam- és jogtudományi, teológiai, valamint közgazdasági és egyéb társadalomtudományi karainak olyan beiratkozott hallgatója, aki felvételenek időpontjában
- legalább két szemesztert (de négy szemeszternél nem többet) töltött el felsőoktatási intézményben;
 - akit az illető kar tanulmányi és vizsgaszabályzata szerint – az előrehaladás előírt vagy szokásos ütemét figyelembe véve – legalább hat szemeszter választ el az első egyetemi fokozat megszerzésétől.
- Ha az előzőekben felsorolt egyetemi karokon szervezett keretekben 2, vagy 3 fokozatú képzés folyik, és a Kollégium diákja beiratkozik a magasabb fokozathoz vezető programokra is, meghatározott teljesítmény esetén továbbra is tagja maradhat a Kollégiumnak.
- 25.) Az LK működésének első 3 évében a Kuratórium az előző pontban meghatározott kereteket korlátozhatja.
- 26.) A Kollégium diákjait a Seniori Tanács által létrehozott felvételi bizottság felvételi versenyvizsga alapján választja ki.
- 27.) A sikeres felvételi vizsgát tett diákot az első szemeszter kezdetéig tájékoztatni kell jogairól és kötelezettségeiről, továbbá e szabályzatot is rendelkezésére kell bocsátani.
- 28.) A Kollégium diákjai a Seniori Tanácstól kérhetik kollégiumi tagságuk szüneteltetését külföldi tanulmányok folytatása miatt, illetve családi, egészségi vagy egyéb nyomós okból. Amennyiben a kollégiumi tagság a diák külföldi tanulmányútja miatt szünetel, a külföldön töltött szemeszterek

beleszámítanak a senioritás megszerzéséhez szükséges időbe.

29.) A kollégiumi tagság a diák egyetemi hallgatói státusának megszűnésével automatikusan megszűnik, illetőleg saját kérésére bármikor megszüntethető. Kizárni csak fegyelmi okból lehet.

30.) A Kollégium tutoraival és tanácsadóival az igazgató szerződést köt. A szerződés egy szemeszterre szól, és a szemeszter végén automatikusan megszűnik, de megújítható.

31.) A tutorok és tanácsadók tevékenységükért a szerződésben meghatározott díjazásban részesülnek.

A tutorok

32.) A tutor a diák tanulmányi munkáját segíti és ellenőrzi. A vele kötött szerződésnek megfelelően rendszeresen és személyesen foglalkozik a diákkal, akinek teljesítményéről és előmeneteléről a Kollégium által előírt határidőn belül köteles részletes beszámolót készíteni. A beszámolóban tartalmaznia kell a tutori foglalkozások számát, az elvégzett tananyag és a feldolgozott szakirodalom ismertetését, valamint a diák munkájának értékelését.

33.) A tutort a szemeszter elején kötelezettségeiről és azok teljesítésének határidejéről, valamint a kollégiumról és szervezetéről, írásban tájékoztatni kell.

34.) Minden diáknak legalább egy tutora van, de egy tutor legfeljebb három diák tanulmányi munkáját segíti és ellenőrzi.

35.) A tutor személyét a diák meghallgatása után az igazgató – megítélése szerinti konzultáció igénybevételével – jelöli ki, illetve változtatja meg.

A tanácsadó

36.) A tanácsadó a vele kötött szerződés alapján a diákok fizikai és szellemi fejlődését támogatja, segít nekik olyan ismereteket és készségeket elsajátítani, amelyek nem tartoznak tanulmányaik körébe.

37.) Minden diáknak több tanácsadója is lehet, de nem köteles valamely tanácsadóval rendszeresen együttműködni.

38.) A tanácsadók egy része – a velük történt megbeszélés szerint előre meghatározott helyen és időben – állandóan a diákok rendelkezésére áll.

A Seniori Tanács

39.) A Seniori Tanácsnak 5 rendes és 2 póttagja van. A rendes tagok maguk közül elnököt választanak,

aki nem lehet az igazgató. A rendes tagok: egy senior tutor, egy senior tanácsadó, két senior diák és az igazgató. A póttagok: egy senior tutor vagy tanácsadó, illetve egy senior diák.

40.) A Seniori Tanácsot a Kollégium Közgyűlése titkos szavazással egy évre választja.

41.) A Seniori Tanács ülését az elnök hívja össze. Az ülés 5 tag jelenléte esetén határozatképes. A póttagokat a Tanács minden ülésére meg kell hívni, de szavazati joguk csak a rendes tagok akadályoztatása esetén van. A Tanács határozatait nyílt szavazással hozza. Határozatképtelenség esetén az elnök az ülést 2 napon túl, de 8 napon belül ismét összehívja. Az ülés határozatairól jegyzőkönyvet kell vezetni, amelyet a felkért jegyzőkönyvvezető tag és az elnök ír alá.

42.) A Seniori Tanács minden szemeszter elején és végén rendes ülést tart. A Tanács bármely tagja kezdeményezheti rendkívüli ülés összehívását az elnöknel, aki ezt 8 napon belül hajtja végre.

43.) A Seniori Tanács rendszeresen értékeli a Kollégium működését, és javaslatokat dolgoz ki a Kuratórium számára.

44.) A Seniori Tanács véleményt nyilvánítt az igazgató kinevezése és felmentése előtt a Kuratórium számára. Az ezzel foglalkozó ülésen az igazgató kivételével a rendes tagok és póttagok egyaránt szavaznak.

45.) A Senior Tanács állandó, vagy ad-hoc bizottságokat hozhat létre a Kollégium tagjaiból és felkért szakértőkből.

46.) A Seniori Tanács határoz minden, a kollégiumi tagság keletkezésével, szünetelésével vagy megszűnésével kapcsolatos kérdésben.

A Kollégium Közgyűlése (Küldöttgyűlés)

47.) A Közgyűlés a Kollégium legfőbb vezető szerve. A Közgyűlést a kollégium rendes tagjai alkotják. A Közgyűlésre meg kell hívni a Kuratórium és az ET tagjait.

A Közgyűlésen részt vesznek a Kollégium munkatársai.

A Seniori Tanács a külső tagokat meghívhatja a Közgyűlésre.

48.) A Közgyűlés lehet rendes vagy rendkívüli. A rendes Közgyűlésre minden őszi szemeszter kezdetén kerül sor. A rendkívüli Közgyűlés bármikor összehívható.

49.) A Közgyűlés a tagok 50%-a plusz egy fő jelenléte esetén határozatképes. Határozatképtelenség esetén az igazgató a Közgyűlést 2 napon túl, de 8 napon belül ismét összehívja.

Ekkor a megjelent tagok számától függetlenül határozatképes.

50.) A Közgyűlés a Kuratórium rendeletére, vagy a rendes tagok legalább 33%-ának írásbeli kezdeményezésére az igazgató hívja össze a javasolt napirend közlésével.

51.) A Közgyűlésen a kollégium tagjainak van szavazati joga. A szavazás a Közgyűlés döntése szerint lehet nyílt vagy titkos. E kérdésben nyílt szavazással döntenek. A döntés egyszerű szótöbbséggel történik. Szavazategyenlőség esetén a levezető elnök szavazata dönt.

52.) A rendes Közgyűlésen először levezető elnököt választanak, majd meghallgatják a lekötött Seniori Tanács beszámolóját, és határoznak annak elfogadásáról. Ezután megválasztják az új Seniori Tanácsot. Ezen túl a Közgyűlés bármely tagja bármilyen kérdés megvitatását javasolhatja. Ennek napirendre tűzéséről szavazással döntenek.

53.) A rendkívüli Közgyűlés a hivatalban lévő Seniori Tanácsot elmozdíthatja, és újat választhat helyette. Ennek mandátuma az elmozdított Seniori Tanács mandátumának hatánapjáig tart. Munkarendje megegyezik a rendes Közgyűlésével.

54.) A Közgyűlésen folytatott vitáról és a hozott határozatokról emlékeztetőt kell készíteni, amelyet az emlékeztető felkért összeállítója és a levezető elnök ír alá.

55.) Ha a Kollégium rendes tagjainak száma a 200 főt meghaladja, a Közgyűlés hatáskörét a Küldöttgyűlés gyakorolja.

A Küldöttgyűlésbe a rendes tagok közül a tutorok és tanácsadók együttesen, a hallgatók külön 20–20 főnként választanak maguk közül egy-egy küldöttet, akit erről szóló igazolással látnak el.

Felvételi eljárás

56.) Az LK diákjait nyilvánosan meghirdetett pályázat alapján tartott felvételi versenyvizsgán választják ki. A versenyvizsgára minden évben egyszer – a tavaszi félév vége és az őszi félév eleje közötti időszakban – kerül sor.

Ugyanaz a személy legfeljebb kétszer jelentkezhet felvételi vizsgára.

57.) A Seniori Tanács a versenyvizsga lebonyolítására egy alkalomra szóló megbízással Felvételi Bizottságot vagy Bizottságokat hoz létre a Kollégium rendes tagjaiból, külső tagjaiból és felkért szakértőkből.

A Bizottság tagjainak legalább fele részben a Kollégium rendes tagjai közül kell kikerülniük, és abban helyet kell kapnia egy senior diáknak is.

A Bizottság tagjai munkájukért tiszteletdíjban részesülnek.

58.) A versenyvizsga két részből áll: előzetes kiválasztás írásbeli munka alapján, majd a kiválasztott pályázók bizottsági meghallgatása.

A felvételi eljárás mindkét szakaszában figyelembe kell venni a tanulmányi eredmények mellett a pályázók kreativitását, kezdeményező készségét és kommunikációs képességét is.

59.) A felvételi vizsga lefolytatásáról és a döntésről jegyzőkönyv készül, amelyet a felkért jegyzőkönyvvezető és a Bizottság elnöke ír alá. A döntéshez a Seniori Tanács jóváhagyása szükséges.

A kurzusok

60.) Az igazgató a szemeszter elején írásban tájékoztatja a diákokat, hogy az adott félévben milyen kollégiumi és szabadon választható kurzusok indulnak. A diák a tájékoztató kézhezvételét követő 8 napon belül köteles jelezni az igazgatónak, hogy mely kurzusokat kívánja felvenni.

61.) A kurzusok egy szemeszter időtartamúak.

62.) A diák köteles legalább 3 kollégiumi kurzust a kurzusvezető által meghatározott szinten teljesíteni.

Ha a diák e kötelezettségének a negyedik szemeszter végéig nem tesz eleget, ellene fegyelmi eljárás indul.

63.) Amennyiben legalább 10 diák kezdeményezi, a kívánt előadást meg kell tartani, illetve a kívánt témában szabadon választható kurzust kell indítani.

Nyelvtudás és Nyelvtanulás

64.) A Kollégium minden segítséget megad diákjainak a nyelvtanuláshoz, és meg is követeli a nyelvtudást. Minden kollégistának magas színvonalon kell tudnia angolul, valamint azon a nyelven, illetve nyelveken, melyek szakmájának műveléséhez szükségesek.

Angol nyelvből a Kollégium minden tagjának előírt határidőre, de legkésőbb a 4. szemeszter végéig le kell tennie a Kollégium által megkövetelt szintű nyelvvizsgát. E kötelezettség alól az igazgató indokolt esetben felmentést adhat.

A nyelvoktatáshoz a Kollégium nyelvtanárokat alkalmaz, illetve nyelvtanfolyamokat biztosít.

65.) A diák nyelvtanárát szabadon választhatja meg. Amennyiben a diák nyelvoktatásban nem kíván részt venni az adott szemeszter végéig köteles az előírt szintű nyelvvizsgát letenni.

66.) A nyelvtanár a diák előmeneteléről beszámolót készít, melyben köteles jelezni, ha a diák az órákat nem látogatja rendszeresen. Ebben az esetben az igazgató a diákot írásban figyelmeztetheti.

A 33. pont rendelkezéseit a nyelvtanárokra is megfelelően alkalmazni kell.

A diákok teljesítményének ellenőrzése

67.) Az LK Hivatala minden diákról alapadatait, valamint a jelen szabályzatban később meghatározott információkat tartalmazó nyilvántartást vezet.

A nyilvántartást a kollégiumi tagság megszűnése után még 10 évig kell őrizni, és ezután meg kell semmisíteni. A megsemmisítést bizottságnak kell elvégeznie, és erről jegyzőkönyvet kell felvenni.

A nyilvántartás titkos, abba az adatok tulajdonosán, az igazgatón, a tanulmányi ügyeket ellátó munkatársain és a Kuratórium tagjain kívül más nem tekinthet be. Fegyelmi eljárás esetén az igazgató a nyilvántartásból csak a fegyelmi ügyvel kapcsolatban álló adatokat köteles a Fegyelmi Bizottsággal közölni.

68.) A nyilvántartás a személyazonosító adatokon kívül a felvételi eljárás, valamint a diák teljesítményére és fejlődésére vonatkozó adatokat tartalmazza. Ennek érdekében a nyilvántartást számára

- a diák minden félév végén benyújtja egyetemi indexének másolatát;
- a diák féléves munkájáról beszámolót, illetőleg értékelést készít;
- a tutor, a kollégiumi kurzusok vezetői és a nyelvtanárok minden szemeszter végén részletes beszámolót és értékelést írnak a diákról.

Az igazgató bármely diákról tájékoztatást kérhet az illető diákkal kapcsolatban álló tutortól és tanácsadótól. A kérés és a válasz csak írásban történhet, és ezt is a nyilvántartáshoz kell csatolni.

A diák kérheti, hogy bármely, tanulmányi vagy egyéb teljesítményére vonatkozó iratot csatoljanak személyi nyilvántartásához.

69.) Az igazgató a nyilvántartás alapján minden félév végén összesítő értékelést készít minden diákról a Seniori Tanács részére. Az értékelést és a Seniori Tanács erről kiállított véleményét csatolni kell a nyilvántartáshoz.

70.) Az igazgató a diák tagságának keletkezésétől számított negyedik szemeszter végén a diákról összefoglaló jelentést készít, amelyben

- megállapítja, hogy a kollégiumi kurzusok és az előírt nyelvvizsga-kötelezettség teljesítése megtörtént-e (a követelmények teljesültek-e);
- megvizsgálja, illetőleg mérlegeli, hogy a jelen szabályzat preambulumban foglalt egyéb kívánalmak, elvárások és célkitűzések megvalósulása a diák esetében biztosítottnak látszik-e (a diák az elvárásoknak megfelelően fejlődött-e).

Az összefoglaló jelentésre egyebekben az összesítő jelentésre vonatkozó szabályok az irányadók.

Fegyelmi eljárás

71.) Amennyiben valamely diák tanulmányi vagy egyéb teljesítménye az igazgató előzetes írásbeli figyelmeztetése ellenére sem felel meg az előírt kötelezettségeknek, a Seniori Tanács határozata alapján fegyelmi eljárás indul ellene. Ezzel egyidejűleg az LK által vállalt szolgáltatások teljesítését fel kell függeszteni.

A negyedik szemeszter végi összesítő jelentés alapján, az igazgató előzetes figyelmeztetése hiányában is fegyelmi eljárás indítható. Mérlegelés nélkül indít a Seniori Tanács fegyelmi eljárást, ha a diák a követelményeket nem teljesítette.

72.) A fegyelmi eljárást a döntéstől számított 30 napon belül a Seniori Tanács által létrehozott Fegyelmi Bizottság folytatja le.

A Fegyelmi Bizottságnak 5 tagja van, akik a Kollégium rendes tagjai és közülük legalább 2 fő senior diák. A Seniori Tanács tagjai nem lehetnek a Fegyelmi Bizottságnak is tagjai.

73.) A Fegyelmi Bizottság tárgyalása – ha az eljárás alatt álló diák nem kér zártkörű tárgyalást – a Kollégium rendes tagjai számára nyilvános.

A Fegyelmi Bizottság döntése előtt a vonatkozó bizonyítékokon kívül mérlegeli az eljárás alatt álló diák nyilvántartásában lévő tanulmányi adatokat is.

74.) A Fegyelmi Bizottság határozatai lehetnek: felmentés; félévi próbaidőre felfüggesztett kizárás; a kollégiumi tagság kizárással történő megszüntetése. A követelmények nem teljesítése miatt indított fegyelmi eljárás során felmentő határozat nem hozható.

75.) A Fegyelmi Bizottság határozata ellen a diák a Kuratóriumhoz nem halasztó hatályú fellebbezést nyújthat be. A Kuratórium döntése előtt meghallgathatja a fellebbezőt, illetve a Fegyelmi Bizottság tagjait.

A Kollégium működésének időrendje

76.) A Kollégium féléves időrendben működik, tevékenysége az őszi, illetve a tavaszi szemeszterre oszlik.

Az őszi szemeszter időszaka: szeptember 1-jétől január 31-ig; a tavaszi szemeszter időszaka: február 1-jétől június 30-ig.

A szemeszterek időszakában az LK Hivatala és a Kollégium közös helyiségei az igazgató által meghatározott időben tartanak nyitva és állnak a Kollégium tagjainak rendelkezésére.

Záró rendelkezések

77.) Minthogy a Kollégium önkormányzata a senioritás elvén alapul, jelen szabályzatnak a Seniori Tanácsra vonatkozó rendelkezéseit teljes egészükben csak a 7. félévtől lehet alkalmazni. Addig a Kollégium tagjai az éves Közgyűlésen ideiglenesen Kollégiumi Tanácsot választanak a diákokból, tutorokból és a tanácsadókból. A Kollégiumi Tanács hatásköre és mandátuma megegyezik a Seniori Tanácséval. A választás során a senioritás elvét úgy kell érvényesíteni, hogy az átmeneti Tanács tagjait mindig a leghosszabb tagsággal rendelkezők közül válasszák meg.

78.) A jelen szabályzatot a Kuratórium fogadja el és rendelkezéseit a Kuratórium módosíthatja. A módosítást a Közgyűlést, a Seniori Tanács és az ET kezdeményezheti. Az igazgató mind a Seniori Tanácsnak, mind az ET-nak javasolhatja módosítás kezdeményezését.

79.) A jelen szabályzat első alkalommal az 1994/95-ös tanév második szemeszterétől alkalmazandó.

Budapest, 1994. október 25.

*Dr. Bence György
a Kuratórium elnöke*

KURATÓRIUM*

Elnök:

BENCE GYÖRGY, egyetemi tanár, ELTE BTK

Tagok:

BIBÓ ISTVÁN, igazgató, Református Gimnázium
DEÁK ISTVÁN, egyetemi tanár, Columbia Egyetem

FEYÉR ZOLTÁN, ügyvezető igazgató, Marco Kft.

HARMATI BÉLA, evangélikus püspök

KORNAI JÁNOS, egyetemi tanár, Harvard

Egyetem, a Collegium Budapest tagja

LAMM VANDA, igazgató, MTA Jogtudományi Intézet

L. NAGY ZSUZSA, egyetemi tanár, KLTE BTK (Debrecen)

NÁDASDY ÁDÁM, egyetemi docens, ELTE BTK

PRINCZ GÁBOR, elnök-vezérigazgató, Postabank és Takarékpénztár Rt.

SÁRKÖZY TAMÁS, egyetemi tanár, BKE

VÁRSZEGI ASZTRIK, O.S.B. főpát, Pannonhalmi

Dr. VEÉR ANDRÁS, igazgató-főorvos, Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet

ELLENŐRZŐ TANÁCS

Elnök:

GÁLSZÉCSY ANDRÁS, a Magyar Köztársaság nyugalmazott minisztere

Tagok:

CSERESZNYÉS LÁSZLÓ, egyetemi főigazgató, ELTE

HUNYADY GYÖRGY, egyetemi tanár, ELTE

KARDOS LÁSZLÓ, igazgató, Soros Alapítvány

Magyarországi Titkársága

PESCHKA VILMOS, a Magyar Tudományos

Akadémia tagja, MTA Jogtudományi Intézet

* A névsorok forrása *A Láthatatlan Kollégium Évkönyve, második tanév* c. kiadvány. A közreműködők névsora nem az aktuális helyzetet tükrözi, a közlés szempontja nem személyes, sokkal inkább a közreműködők széles alapú rétegződésének az illusztrálására szolgál.

Tutorok

ANTAL LÁSZLÓ, Magyar Külkereskedelmi Bank Rt.
ÁBEL ISTVÁN, Budapest Bank, BKE, vállalat-gazda-

ságtan

BAK JÁNOS, Közép-Európa Egyetem, történelem

BARNA GÁBOR, JATE BTK, néprajz

BENCE GYÖRGY, ELTE BTK, filozófia

BERTALAN LÁSZLÓ, BKE, szociológia

BOLLÓK JÁNOS, ELTE BTK, latin

CHALIER-VISUVALINGAM, ELISABETH, ELTE

BTK, francia-indológia (vendégtanár)

DANI KATALIN, BKE, külgazdaság

ERDÉLYI ZSUZSANNA, néprajz

FALUDI GÁBOR, ELTE ÁJTK, polgári jog

FERENCZ GYÖZŐ, ELTE BTK, angol

FÖLDÉNYI F. LÁSZLÓ, ELTE BTK, irodalom

GERÉBY GYÖRGY, ELTE BTK, filozófia

HALÁCSY KATALIN, ELTE BTK, angol

HALMAI GÁBOR, a Magyar Köztársaság Alkot-

mánybírósága

HALPERN LÁSZLÓ, MTA Közgazdaságtudományi

Intézet

HANÁK PÉTER, Közép-Európa Egyetem,

történelem

HUORANSZKI FERENC, ELTE BTK, filozófia

JAKSITY GYÖRGY, Concorde Értékpapír Ügynök-

ség Kft.

JEREMIÁS ÉVA, ELTE BTK, iranisztika

KIRÁLY JÚLIA, Nemzetközi Bankárképző Központ

KISFALUDI ANDRÁS, ELTE ÁJTK, polgári jog

KLANICZAY GÁBOR, ELTE BTK, történelem

Közép-Európa Egyetem, történelem

KOLTAY JENŐ, MTA Közgazdaságtudományi Intézet

KÖVÉR GYÖRGY, BKE, gazdaságtörténet

KULCSÁR SZABÓ ERNŐ, ELTE BTK, irodalom,

JPTE BTK, irodalomelmélet

KÜRTI LÁSZLÓ, ELTE Szociológiai Intézet

(Fulbright professzor)

MAROSI ERNŐ, ELTE BTK, művészettörténet

MARTIN HAJDÚ GYÖRGY, BNP-KH-Dresdner

Bank

MOHAY ANDRÁS, ELTE BTK, görög

NAGY ILDIKÓ, Magyar Nemzeti Galéria

POROSZLAI ILDIKÓ, Matrica Múzeum, régészet

RAINER M. JÁNOS, MTA Történettudományi In-

tézet

RÉZ PÁL, HOLMI szerkesztősége, irodalom

SAJÓ ANDRÁS, Közép-Európa Egyetem, jog,

MTA Jogtudományi Intézet

SOPRONI SÁNDOR, ELTE BTK, régészet

TAKÁCS FERENC, ELTE BTK, angol

TAKÁCS IMRE, Magyar Nemzeti Galéria

VAJAY SZABOLCS, Közép-Európa Egyetem,

történelem

VARGA PÉTER, ELTE BTK, német

ZIMÁNYI ZSÓFIA, Pentaton Kft.

Tanácsadók

CSONTOS ERIKA, kulturális tanácsadó

DOBOS EMŐKE, pszichológiai tanácsadó,

Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet

GRIFFITH, MARK, angolnyelv tanár

HORVÁTH GÁBOR, sport-tanácsadó, Magyar

Testnevelési Egyetem

MARGITAY TIHAMÉR, az „Érvelés művészete” c.

kurzus vezetője, BME, filozófia

MARGÓCSY ISTVÁN, az „Esszéírás műhelyszemi-

nárium” vezetője, ELTE BTK, irodalom

MILOS ADRIENN, németnyelv tanár, ELTE

német-országi (végzős diák)

PÁSZTOR PÉTER, angolnyelv tanár

TAKÁCS JÓZSEF, franciayelv tanár



KUTATÁS KÖZBEN

ELITOKTATÁS ÉS ISKOLASZERKEZET

1994-ig a Művelődésügyi Minisztérium nyilvántartása alapján 176 iskola kapott engedélyt arra, hogy a négy osztályos hagyományos képzési formától eltérő szerkezetben folytasson gimnáziumi képzést. Ez azt jelenti, hogy az 1989-től megindult gimnáziumi szerkezetváltás eredményeként immár az összes gimnáziumok 40%-a tért át valamilyen mértékben új szerkezetű oktatásra (Ezen belül az iskolák valamivel több mint a fele 6 osztályos, valamivel kevesebb mint a fele pedig 8 osztályos gimnáziumi modellt választott.). Ez az arány azt jelzi, hogy a középfokú iskolaszervezet átalakulása nem értelmezhető többé szórványos oktatási kísérletként, itt a hagyományos középfokú iskolarendszer felbomlásáról ill. átalakulásáról van szó.

Ez a helyzet indokolta, hogy az Oktatáskutató Intézetben az OTKA támogatásával arra vállalkozunk, hogy empirikus szociológiai eszközökkel kísérjük meg feltárni, hogy milyen céllal és milyen motívumok alapján indult el a szerkezetváltás folyamata, és az elmúlt években milyen gyakorlati tapasztalatokat szereztek a szerkezetváltó iskolák.*

A korai szelekció elve alapján működő szerkezetváltó iskolák kialakulását az előnyös társadalmi helyzetű szülők érdekeinek és a pedagógusok szakmai érdekeinek az egybeesése hívta életre, a demográfiai helyzet kedvező hatásai tették lehetővé, az iskolák közötti verseny láncreakciója serkentette és az önkormányzatok tapasztalatlansága ill. lokálpatriotizmusa támogatta. Mindezek olyan erős motívumok, amelyeknek csak egy határozott koncepcióval rendelkező, társadalompolitikai megfontolásokat követő és a kormányzat részéről egyértelműen képviselt oktatáspolitikára vethetett volna gátat, amely a véleményformáló értelmiségi rétegek ellenszenvének ódiáját is fel merete volna vállalni egy kevésbé szelektív, demokratikusabb társadalmat ígérő egységes oktatási rendszer kialakításának érdekében. Miután a rendszerváltás utáni években nem ilyen politikát képviselt a kormányzat, 1995-re a magyar iskolarendszerben immár „adottsággá” vált a hagyományos iskolaszervezet felbomlása.

A szerkezetváltás nagy fellendülése a rendszerváltást követő első évekre tehető. Az általunk vizsgált szerkezetváltó iskolák 9%-a 89–90-ben, tehát még a rendszerváltás előtt, kísérleti céllal vezette be az új szerkezetű oktatást. Az 1991/92-es tanévben a vizsgált iskolák 23%-a, az 1992/93-as tanévben pedig 39%-uk vállalkozott az új szerkezetű oktatásra. Ehhez képest az 1993/94-es tanévben már némi megtorpanás tapasztalható, ekkor az iskoláknak már csak a 29%-a kezdett bele a szerkezetváltásba.

Az 90-es évek elején a szerkezetváltás a nagyvárosokból indult ki és fokozatosan terjedt a kisebb települések felé (az első évben a legtöbb szerkezetváltó iskola még budapesti volt, a második évben megyeszékhelyi, a harmadik évben már a városi iskolák vezették a sort, a negyedikben pedig a kisvárosiak voltak a legtöbben).

* 1993-ban a 70 szerkezetváltó iskola igazgatójával készítettünk kérdőíves adatfelvételt, 1994-ben pedig egy kisebb mintán (20 esetben) a szerkezetváltó iskolák önkormányzati tisztviselőivel folytattunk interjúfelvételt. Ugyanebben az évben 572 szerkezetváltó osztályba járó gyerek szüleinek is kitöltöttünk kérdőíveket.

A szerkezetváltás az első években nem egyszerűen a nagyvárosi, hanem emellett a magas presztízsű iskolák kiváltsága is volt és csak fokozatosan érte el az alacsonyabb presztízsű intézményeket (89–90-ben még nem találunk „közepes” presztízsű iskolát a szerkezetváltók között, 91-ben már 4 ilyen iskola változtatta meg a szerkezetet, 92-ben már 7 és 93-ban is 7).

Kutatásunk során megkérdeztük az igazgatóktól, hogy kinek a javaslatára történt a szerkezetváltás bevezetése. A válaszokból az derül ki, hogy ez a legtöbb esetben egyértelműen az iskolák (az igazgatók és a tantestületek) ambíciója volt. Mindössze az esetek 10%-ában említették a szülőket a kezdeményezők között, az önkormányzatoknak pedig jóformán alig volt szerepük a szerkezetváltás kezdeményezésében. Az ő szerepük arra korlátozódott, hogy zöld utat engedjenek az intézményi ambícióknak.

I. TÁBLA

Ki javasolta a szerkezetváltás bevezetését (több válaszlehetőség (az összes iskola százalékában, N=70)

Javaslattevő	N	%
Igazgató	48	68,6
Tantestület	45	64,3
Munkaközösség vezetők	7	10,0
Szülők	8	11,4
Fenntartó	2	2,9

Az iskolaszerkezet átalakításának igénye a fenntartó önkormányzatok tapasztalatai szerint is valamennyi esetben az iskolák részéről jelentkezett. A szerkezetátalakítás ambícióját az önkormányzati tisztségviselők az alábbi okokkal magyarázták.

Túlélési stratégiák

Az iskolák többsége esetében azért került sor a szerkezetváltásra, mert ezen az úton látták elkerülhetőnek a demográfiai hullámvölgy okozta egzisztenciális fenyegetettséget, a folyamatos gyereklétszám csökkenést, és az ezzel szükségképpen együtt járó pedagógus-elbocsátásokat.

Más esetekben a szerkezetváltás egyszerűen az oktatási szolgáltatások kínálatának a bővítését jelentette. Előfordult, hogy az adott iskola először különböző tagozatok és fakultációk indításával, majd kéttannyelvű oktatással próbálkozott, és ha már az sem volt elég vonzó, akkor tért át valamelyik szerkezetváltó modellre. Ezekben az esetekben is az állt a szerkezetváltás hátterében, hogy az iskola versenyképes akart maradni, ill. a csökkenő gyereklétszám mellett is meg akarta őrizni a népszerűségét.

Előfordult, hogy a szerkezetváltással az iskola az intézmény stabilitását ill. nélkülözhetetlenségét kívánta biztosítani. A csökkenő gyereklétszám miatt, mint egy átlagos iskola a sok közül, könnyebben feleslegessé válhatott volna a fenntartó szemében, mint egy szerkezetváltó iskola, amelyben speciális szolgáltatást nyújtanak a gyerekeknek. Nem véletlen, hogy az 1994–95-ös iskolabezárási hullámnak egyetlen szerkezetváltó iskola sem esett áldozatul.*

A jelentkezőkért folytatott „vetélkedés” egy-egy régióban szabályos szerkezetváltási láncreakciót indított el. Miután egyik iskola sem akart alulmaradni a versenyben, a szomszédos kisvárosok iskolái viszonylag kis földrajzi távolságon belül is sorra indították a 6 és 8 osztályos gimnáziumi osztályokat.

* Iskolaszékek a mérlegen (Kutatási beszámoló). Készítették: Fehérvári Anikó, Liskó Ilona, Tót Éva. Bp., OI, 1995. (Kézirat)

Elitista ambíciók

Az iskolák többsége számára a szerkezetváltás bevezetése azért kínálkozott jó megoldásnak, mert ettől nem csupán a gyereklétszám stabilizálása, hanem az oktatás színvonalának emelése is remélhető volt. Vagyis a szerkezetváltó gimnáziumok nem egyszerűen a jelentkezők számát akarták növelni, hanem kifejezetten a jó képességű jelentkezőket akarták biztosítani az iskola számára.

Ennek az volt a feltétele, hogy a szerkezetátalakítás a legtöbb helyen szigorú felvételi vizsga bevezetésével járt együtt, ami képességek és felkészültség szempontjából alaposan megszűrte a jelentkezőket. Már az első években kiderült, hogy a felvételi vizsgán ártutó jó képességű gyerekekkel az átlagosnál hatékonyabb és jobb színvonalú képzésre nyílik lehetőség.

A felvételi vizsgák eredményei (csakúgy, mint az iskolai teljesítmény általában) azonban nemcsak a gyerekek képességeivel mutatnak szoros korrelációt, hanem származásukkal, ill. családjuk társadalmi helyzetével is. Ahogy általában az iskolai teljesítménymérésekből, a felvételi vizsgák eredményeiből is az derül ki, hogy a magasabban képzett szülők gyerekeinek, ill. a kiegyensúlyozottabb családokban felnőtt, és kulturális szempontból „gazdagabb” körülmények között élő gyerekeknek nagyobb esélyük van a jó felvételi eredményekre. Ennek következtében a felvételi vizsgák szükségképpen társadalmi szempontból is szelektálnak, és így válnak a szerkezetváltó iskolák minden erre irányuló előzetes szándék vagy deklaráció nélkül is az elitképzés színtereivé.

II. TÁBLA

A szerkezetváltó osztályokba járó gyerekek szüleinek iskolai végzettsége

Legmagasabb iskolai végzettség	Apa		Anya	
	N	%	N	%
8 általános	15	2,6	26	4,5
Szakmunkásképző	121	21,2	62	10,8
Szakközépiskola, technikum	119	20,8	108	18,9
Gimnázium	63	11,0	122	21,3
Főiskola	81	14,2	147	25,7
Egyetem	150	26,2	99	17,3
Nincs válasz	23	4,0	8	1,4
Összesen	572	100,0	572	100,0

Azok a szerkezetváltó iskolák tehát, amelyek kifejezetten a „tehetséggondozást” tűzték ki célul abból a megfontolásból kiindulva, hogy a tehetséges gyerekeket szegregáltan oktatva jobb eredményeket lehet elérni, lényegében bevallottan, vagy anélkül, az elitképzés irányába indultak el.

Az ilyen célkitűzéssel induló szerkezetváltó iskolák főként a gyerekeik iskoláztatását fontosnak tartó értelmiségi és középosztályi szülők körében számíthattak kedvező fogadtatásra, akiknek a számára vonzó perspektívát jelentett, hogy gyerekeik „átlagos” és „gyenge” képességű általános iskolai osztálytársaik köréből kiemelkedve, minél korábban jó színvonalú középiskolákba kerülnek, ahol a képességeiknek megfelelő gyorsabb tempóban sajátíthatják el a tananyagot és ahonnan reményeik szerint egyenes út vezet a sikeres felsőfokú vizsgához.

III. TÁBLA

A szerkezetváltó iskolák előnyei a szülők szerint (az összes kérdezett százalékában, N=572)

Előnyök	N	%
Magasabbak a követelmények	303	53,0
Jobb képességű gyerekek járnak az osztályba	263	46,0
Jobb a tananyag felépítése	260	45,5
Biztosított a gyerek helye az érettségűig	231	40,4
Nagyobb az esélye felsőfokú felvételre	226	39,5
Nem okoz törést az iskolaváltoztatás	159	27,8
Színvonalasabb a nyelvoktatás	149	26,0
Ugyanaz a tanár hosszabb ideig tanítja	80	14,0
Jobbak a tanárok	70	12,2

Pedagógiai megfontolások

Kétségtelen, hogy az iskolák egy részénél pedagógiai és pszichológiai megfontolások is erősítették a szerkezetváltás ambícióját (főként azoknál az iskoláknál, amelyek maguk készítették el szerkezetváltó tanterveiket).

A szakmai érvek egy része a tantervekre vonatkozott. A szerkezetváltás mindenütt új, lineáris tanterv bevezetésével járt együtt, amelynek a segítségével kiküszöbölhető volt az általános iskolai és a középiskolai tananyag korábban előírt megismétlése. Az iskolák többsége azt remélte, hogy a lineáris tanterv bevezetésével (ill. a tananyag újratanításának kiküszöbölésével) idő szabadul fel arra a célra, hogy a gyerekeket a korábbinál jobban felkészítsék a továbbtanulásra ill. a felsőfokú felvételi vizsgákra.

A szakmai érvek másik csoportjába a pszichológiai megfontolások sorolhatók. Ide tartozik az az előny, hogy 14 éves korban nem kell a gyerekeknek új iskolába iratkozniuk, ill. nem jelent törést számukra a kamaszkori iskolaváltoztatás. Ide sorolhatók azok az érvek, amelyek az absztrakciós készség és az érdeklődés fejlődésében a 12 éves kort tekintik fejlődéslélektani határnak. És ide tartozik az az érv is, hogy az egy iskolában eltöltött hosszabb tanulmányi idő alatt nevelési szempontból is jobb eredményekre lehet számítani.

De hogy az új szerkezetre való áttérésben mennyire nem a szakmai megfontolások voltak a döntőek, azt ékesen bizonyítja, hogy bár kétségtelenül kialakult a 6 osztályos és a 8 osztályos gimnáziumi szerkezet hívóinek tábora, jó néhány esetben előfordult, hogy az iskola nem a hatékonynak tartott szerkezethez, hanem magához a szerkezetváltáshoz ragaszkodott. Ezekben az iskolákban előbb döntöttek el, hogy megváltoztatják a hagyományos iskolaszervezetet, mint mielőtt eldöntötték volna, hogy milyen szerkezetre térnek át.

Amikor az igazgatókat arról faggattuk, hogy milyen célokat akartak megvalósítani a szerkezetváltás bevezetésével, az derült ki, hogy a legtöbb iskolában az oktatás minőségének és hatékonyságának a javulását várták ettől a változástól (jobb minőségű oktatást, jobb továbbtanulási arányokat). Az iskolák egy ötödében szerepelt a bevallott célkitűzések között az elitoktatás, ill. a tehetséggondozás. Viszonylag kevesen említették a célok között az oktatás tartalmának modernizálását (tanterv átalakítás) és még kevesebben a gyerekek terhelésének a csökkentését. Az intézmény stabilizálását szolgáló célkitűzések (presztízs növekedés, létszámmegőrzés) csak igen ritkán szerepeltek a deklarált célmeghatározások között.

IV. TÁBLA

Mi várható a szerkezetváltás bevezetésétől (az összes iskola százalékában, N=70)

Várható eredmények	Amikor tervezték		Jelenleg	
	N	%	N	%
Jobb minőségű oktatás	29	41,4	49	70,0
Tehetséggondozás	24	34,3	18	25,7
Jobb továbbtanulási arány	14	20,0	24	34,3
A tanterv átalakítása	12	17,1	5	7,1
A terhelés csökkentése	11	15,7	18	25,7
Presztízs növekedés	8	11,4	10	14,3
Létszámmegőrzés	7	10,0	2	2,9

A tehetséggondozást az átlagosnál gyakrabban említették a célkitűzések között a magas presztízsű iskolák, ill. a tiszta típusú gimnáziumok. Az iskola presztízsének az emelését viszont az átlagosnál gyakrabban említették a közepes presztízsű iskolák, a vegyes típusú iskolák és a kisvárosi iskolák. A tanulólétszám megőrzése pedig ugyancsak a közepes presztízsű iskolák, az általános iskolák és a kisvárosi iskolák esetében szerepelt a leggyakrabban a szerkezetváltás célkitűzései között.

A szerkezetváltás bevezetésétől tehát a különböző típusú iskolák korántsem ugyanazt várták. Azok a nagyvárosi gimnáziumok, amelyek már korábban kivívták jó hírüket, az elitoktatás felé tettek egy határozott lépést a szerkezet átalakításával, a közepes nivójú kisvárosi iskolák (ill. a vegyes profilú iskolák és az általános iskolák) viszont ezúton kívánták a presztízsüket emelni, ill. gyereklétszámukat és ezáltal az iskola helyzetét is stabilizálni.

Az iskolák ill. a tantestületek szerkezetváltó ambíciói azonban nem lehettek volna sikeresek ha nem lett volna szülői igény az új szolgáltatás iránt. A szerkezetváltó iskolák felvételi adatai arról tanúskodnak, hogy az ilyen osztályok célkitűzései találkoztak a szülők egy részének igényeivel, és a szerkezetváltó osztályok többségébe évek óta nagy a túljelentkezés.

V. TÁBLA

A szerkezetváltó iskolákba felvettek átlagos aránya évenként szerkezeti modell szerint (a jelentkezők %-ában)

Modell	1991	1992	1993	1994
8 osztályos	36,1	33,9	48,6	46,7
6 osztályos	–	42,1	42,4	55,1

VI. TÁBLA

Megbánta-e a szülő hogy átiratta a gyerekeit a szerkezetváltó osztályba

	N	%
Nem	507	88,6
Igen	17	3,0
Nincs válasz	48	8,4
Összesen	572	100,0

A szülőkkel készített kérdőívekből az olvasható ki, hogy a szerkezetváltó programok főként olyan értelmiségi és ambiciózus közepesztályi szülőknek felelnek meg, akiknek fontos a gyerekek iskoláztatása, és akik megtalálják a módját annak, hogy hogyan valósítsák meg elképzeléseiket. Ennek a rétegnek az iskoláztatási attitűdjét mindig is az igényesség, a tudá-

tosság és az áldozatkészség jellemezte. Ők azok a szülők, akik még az egalitáriánus szocialista oktatáspolitikai „fénykorában” is megtalálták azokat az extra szolgáltatásokat az állami iskolákban, amelyekkel gyermekeiket előnyökhöz juttathatták, és ők azok, akik a rendszerváltás után is akartak és tudnak is élni az iskolarendszer differenciálódásából származó új lehetőségekkel.

Liskó Ilona

AZ EGYETEMISTÁK ÉLETSTÍLUSA ÉS POLITIKAI CSELEKVÉSI MINTÁI

Kutatásunk során úgy gondoltuk, hogy a társadalmi átalakulás és az ifjúsági korszakváltás szempontjából is kiemelt fontosságú az egyetemisták vizsgálata.* Empirikus vizsgálatunk a következő fontosabb kérdéscsoportra terjedt ki: az egyetemisták családi háttere, értékorientációja, énidentitása, az énidentitás és a fogyasztási preferenciák, ifjúsági csoportstílusok, és politikai cselekvési minták

Az egyetemisták családi háttere

Az egyetemisták családi hátterében lényeges változást jelent a gazdasági tőke szerepének felértékelődése. Ez összefügg azzal, hogy a magas, de különösen a közepes kulturális tőkével rendelkező szülők nagy arányban váltak vállalkozóvá, amely a hagyományos vertikálisan hierarchikus szocialista társadalmi szerkezet horizontális kiszélesedését, a kapitalista társadalmi szerkezet kialakulását mutatja. Az egyetemisták családi hátterének polgárosodottabb voltát jól mutatja az anyagi és modern fogyasztási javakkal való ellátottsága.

Az egyetemisták családi hátterében meghatározó a szülők magas iskolázottsága, amely párosul a modern fogyasztási eszközök (elektronika, telekommunikáció) a mindennapi életbe való beépülésével. A modern fogyasztási eszközök (saját TV, saját személyi számítógép) az egyetemisták saját életének is egyre inkább természetes részévé válik. Az egyetemisták mintegy egytizede a családi háttér függvényében saját életvitelre rendelkezik be (saját lakás, autó stb.).

Az egyetemisták családi hátterét vizsgálva – a szülők iskolai végzettségét és foglalkozását tekintve – azt találtuk, hogy a gazdasági és kulturális tőke volumen szempontjából a felső és a középosztály szerepe meghatározó. Ezt reprezentálják a kutató intézetek vezetői és munkatársai, kulturális és oktatási intézmények vezetői, a felsőoktatás oktatói, szellemi szabadfoglalkozásúak (írók, újságírók stb.), illetve a diplomások széles csoportja. (A felső réteg 11,6% melyet kiegészítenek a diplomás beosztottak: 24,6%.) A gazdasági tőke volumen felső és középosztályába a felső szintű gazdasági vezetők (bankok, vállalatok igazgatói és managerei és az önálló vállalkozók tartoznak. (14,4%, melynek fele egyéni vállalkozó.) Az alsó középosztály – ide soroltuk a magasán kvalifikált szakmunkásokat, technikusokat, az alsószintű vezetőket és a fehérgallérosokat – aránya 14,2%. A munkás szülők aránya nem éri el a minta

* A mintába került harmadéves egyetemisták, feltételezésünk szerint kifejezésre juttatják a rendszerváltás 1990 évi cezúráját. Háttér adatok hiányában véletlenszerűen választottunk mintát. A mintába Magyarországon a BME, az ELTE, a BKE, a pécsi JPTE és a szegedi JATE került, mely egyetemokről véletlenszerűen 100–100 harmadéves egyetemista kérdőíves lekérdészést terveztük. A magyar egyetemisták közül 417 fő lekérdészését és feldolgozását végeztük el. A magyar egyetemista mintát kiegészítettük egy elit mintával: a Bibó, az Eötvös és a Rajk Szakkollégiumok harmadéves egyetemista hallgatóival. Tervezett mintanagyság: 25–25–50, mindösszesen 100 fő. (Feldolgozásra került 87 fő.) A vizsgálat lebonyolításának időpontja 1994. május.

tosság és az áldozatkészség jellemezte. Ők azok a szülők, akik még az egalitáriánus szocialista oktatáspolitikai „fénykorában” is megtalálták azokat az extra szolgáltatásokat az állami iskolákban, amelyekkel gyermekeiket előnyökhöz juttathatták, és ők azok, akik a rendszerváltás után is akartak és tudnak is élni az iskolarendszer differenciálódásából származó új lehetőségekkel.

Liskó Ilona

AZ EGYETEMISTÁK ÉLETSTÍLUSA ÉS POLITIKAI CSELEKVÉSI MINTÁI

Kutatásunk során úgy gondoltuk, hogy a társadalmi átalakulás és az ifjúsági korszakváltás szempontjából is kiemelt fontosságú az egyetemisták vizsgálata.* Empirikus vizsgálatunk a következő fontosabb kérdéscsoportra terjedt ki: az egyetemisták családi háttere, értékorientációja, énidentitása, az énidentitás és a fogyasztási preferenciák, ifjúsági csoportstílusok, és politikai cselekvési minták

Az egyetemisták családi háttere

Az egyetemisták családi hátterében lényeges változást jelent a gazdasági tőke szerepének felértékelődése. Ez összefügg azzal, hogy a magas, de különösen a közepes kulturális tőkével rendelkező szülők nagy arányban váltak vállalkozóvá, amely a hagyományos vertikálisan hierarchikus szocialista társadalmi szerkezet horizontális kiszélesedését, a kapitalista társadalmi szerkezet kialakulását mutatja. Az egyetemisták családi hátterének polgárosodottabb voltát jól mutatja az anyagi és modern fogyasztási javakkal való ellátottsága.

Az egyetemisták családi hátterében meghatározó a szülők magas iskolázottsága, amely párosul a modern fogyasztási eszközök (elektronika, telekommunikáció) a mindennapi életbe való beépülésével. A modern fogyasztási eszközök (saját TV, saját személyi számítógép) az egyetemisták saját életének is egyre inkább természetes részévé válik. Az egyetemisták mintegy egytizede a családi háttér függvényében saját életvitelre rendelkezik be (saját lakás, autó stb.).

Az egyetemisták családi hátterét vizsgálva – a szülők iskolai végzettségét és foglalkozását tekintve – azt találtuk, hogy a gazdasági és kulturális tőke volumen szempontjából a felső és a középosztály szerepe meghatározó. Ezt reprezentálják a kutató intézetek vezetői és munkatársai, kulturális és oktatási intézmények vezetői, a felsőoktatás oktatói, szellemi szabadfoglalkozásúak (írók, újságírók stb.), illetve a diplomások széles csoportja. (A felső réteg 11,6% melyet kiegészítenek a diplomás beosztottak: 24,6%.) A gazdasági tőke volumen felső és középosztályába a felső szintű gazdasági vezetők (bankok, vállalatok igazgatói és menedzserei és az önálló vállalkozók tartoznak. (14,4%, melynek fele egyéni vállalkozó.) Az alsó középosztály – ide soroltuk a magasán kvalifikált szakmunkásokat, technikusokat, az alsó szintű vezetőket és a fehérgallérosokat – aránya 14,2%. A munkás szülők aránya nem éri el a minta

* A mintába került harmadéves egyetemisták, feltételezésünk szerint kifejezésre juttatják a rendszerváltás 1990 évi cezúráját. Háttér adatok hiányában véletlenszerűen választottunk mintát. A mintába Magyarországon a BME, az ELTE, a BKE, a pécsi JPTE és a szegedi JATE került, mely egyetemokről véletlenszerűen 100–100 harmadéves egyetemista kérdőíves lekérdészését terveztük. A magyar egyetemisták közül 417 fő lekérdészését és feldolgozását végeztük el. A magyar egyetemista mintát kiegészítettük egy elit mintával: a Bibó, az Eötvös és a Rajk Szakkollégiumok harmadéves egyetemista hallgatóival. Tervezett mintanagyság: 25–25–50, mindösszesen 100 fő. (Feldolgozásra került 87 fő.) A vizsgálat lebonyolításának időpontja 1994. május.

egyötödét (17,6%). Figyelemre méltó a nyugdíjas szülők magas aránya (10,6%) és munkanélküliek alacsony aránya (2,4%).

A *fogyasztói kultúra elemei* természetesen az egyetemisták családjánál, több mint négyötöde rendelkezik legalább egy autóval (81,5%), 94,7%-a színes televízióval, 83,2%-a automata mosógéppel, 88,5%-a mélyhűtővel. Az egyetemisták családjának mintegy kétharmada rendelkezik telefonnal (65,2%), és 69,3%-nál található kábel TV/satelit, több mint felének van videomagnója (55,2%), egyharmada, illetve egyötöde rendelkezik személyi számítógéppel, illetve CD-lemezjátszóval. Az egyetemisták családi környezetének fontos jellemzője a modern fogyasztói kultúra, ezen belül is telekommunikáció mindennapivá válása. Emellett az egyetemisták negyedénél fontos szerepet játszik a magas kultúra is. Az egyetemisták szüleinek 25,1%-a rendelkezik értékes művészi tárggyal. Az egyetemisták átlagos havi bevétele 10829 Ft, az alsó decilis 6000 Ft a felső decilis viszont 16000 Ft. Az alsó és felső decilis közötti különbség felhívja a figyelmet az egyetemisták családi háttérében megfigyelhető differenciálódásra. A differenciálódás a lakáskörülményekben a legszembetűnőbb: megfigyelhető a kollégiumi szállás háttérbe szorulása, annak ellenére, hogy az általunk vizsgált egyetemisták csaknem háromötöde (58,5%) lakik kollégiumban, mintegy egyötöde lakik szüleinél (18,8%). Az egyetemisták 7,9%-a viszont saját lakásában, 5,1%-a bérelt lakásban és 6,7%-a pedig albérletben. Az egyetemisták 8,9%-ának saját motorkerékpárja, 8,6%-ának pedig saját autója van. Egynegyedük (25,4%) saját hifi-berendezéssel, ötödük saját színes televízióval (22,7%), illetve személyi számítógéppel (20,6%) rendelkezik.

A *kiadás szerkezetet* vizsgálva azt látjuk, hogy a legnagyobb tételt az étkezés képezi (átlag: 3899 Ft), ezt követi az étkezés és a tisztálkodás / kozmetika (átlag: 1742 Ft illetve 1778 Ft. A szállás költség 1655 Ft, rendkívül alacsony volta, a múlt rendszer egyetemi hallgatói privilegizáltságának átörökítését jelzi. A kiadási átlagok mögött erőteljes differenciálódás figyelhető meg. Különösen lakásra fordított összegekben figyelhető meg erőteljes különbség: a minimális költség 650 Ft-tól 20 ezer Ft-ig terjed. A magas lakásköltség együtt jár a magasabb szülői támogatással. A kiadásszerkezet alapján kirajzolódik, hogy az egyetemisták erőteljes önállósodása és fogyasztói orientáltsága lényegében két forrásból táplálkozik: egyrészt a családi támogatásból, másrészt az állami szociális támogatásból (szállás, utazás stb.)

Az egyetemisták bevételi forrásai közül a leginkább említett forrás az ösztöndíj (87,9%). Az egyetemisták háromnegyede (74,6%) említi a szülői támogatást. A bevételi források harmadik csoportja a munkából származó jövedelem: több mint egyharmaduk (36,0%) végez alkalmi munkát, egyötödük rendelkezik időben korlátozott munkaviszonnyal, vagy biztosítja jövedelmét megtakarításokból és sajátvagyonból. Az egyetemisták csaknem egytizede állandó kereső tevékenységet folytat, vagy fizetett részeitű tevékenységet végez. Nem egészen egyharmaduk (27,1%) kap szociális segítyt.

A bevételi források faktorelemzése során a következő típusok rajzolódnak ki. Az egyik faktorba kerül az időben korlátozott munkaviszony, alkalmi munka, illetve megtakarítás, saját vagyon. (A faktor magyarázó értéke 14,8%.) A másikba pedig a tanulmányi ösztöndíj háttérbe szorítva a munkaszerzésből származó jövedelmet. (A faktor magyarázó értéke 14,4%.) A harmadik faktorban pedig a család támogatás és a tanulmányi ösztöndíj található. (A faktor magyarázó értéke 12,6%.)

A családi háttér és a kulturális tőke

A családi háttér tehát mindenekelőtt elvárásaival, az iskolai tevékenység középpontba állításával befolyásolta az egyetemisták aspirációit.

A szabadidő tevékenység modern formái, lemezhallgatás, szülők hobbija, közös sportolás az utolsó helyre kerül ugyan, de napjaink egyetemistáinak gyermekkorába kezdett beépülni. Fontos szerepet tölt be azonban a családi környezet abból a szempontból is, hogy von háus rendelkeznek könyvek, folyóiratok ismeretével.

A családi háttér szerepét az egyetemisták habitusának alakulásában a Bourdieu kulturális tőke koncepcióját figyelembe vevő állítással mértük. A faktor analízis során azt találtuk, hogy az egyetemisták gyermekkorában a szülők nagy elvárással, tervvel rendelkeztek gyermekük jövőjével kapcsolatban: a szülők tehetséges gyerekeknek tartották, becsvágyóak, nagy terveik voltak vele. (Az első faktor magyarázó értéke 20,8%.) Az első faktorban szereplő állítások az egyetemi hallgatók többségét jellemzik: nagyon találónak, találónak tartotta a *szüleim tehetséges gyerekeknek tartottak* állítást a megkérdezettek csaknem kilenczede (85,9%), illetve a *szüleim nagy várakozással néztek a jövőmre* állítást a megkérdezettek csaknem négyötöde (76,5%). A második faktorba azok az állítások kerültek, amelyek azt mutatják, hogy a szülők szorosan nyomon követték iskolai tevékenységüket. (A második faktor magyarázó értéke 14,8%.) A nagyon találó állítások rangsorában az első helyen szerepel az egyetemisták több mint fele esetében az az állítás, hogy *szüleim kérdezték, hogy milyen volt az iskolában* (53,9%), és *az iskolai bizonyítványaimat nagyon komolyan vették* állítást is nagyon találónak tartotta a megkérdezettek mintegy négyötöde (78,9%). Az állítások rangsorában előkelő helyet foglalnak el azok az állítások, amelyek a családi környezet kulturális javak közvetlenül átadó szerepére utalnak – otthon levő könyvek, folyóiratok olvasása –, az is igaz viszont, hogy az aktív közvetítés (közös olvasás, zenélés) jóval kisebb szerepet játszott. A családban közös zenélés például az állítások rangsorában az utolsó helyre került: nagyon találónak, illetve találónak tartotta a megkérdezettek 0,7, illetve 5,4%-a. Az aktív kulturális és szabadidő eltöltés mint családi indíttatás kevésbé – az egyetemisták mintegy ötödénél – játszik szerepet.

Az egyetemi hallgatók nyitottsága

Az egyetemi hallgatók 96,2%-a járt külföldön, több mint négyötöde (87,8%) járt külföldön a középiskolás évek megkezdése előtt. Egyetemista évek során a külföldre járás folytatódik, több mint négyötödük (83,6%) volt külföldön. A külföldre járás intenzitását jól jelzi, hogy egyharmaduk legalább kétszer, kétharmaduk legalább négyszer, és további egyharmaduk öt illetve több alkalommal volt külföldön. A világra való nyitottságot jól jelzi, hogy az egyetemi hallgatóknak kétharmada rendelkezik egy nyelvvizsgával (63,9%), mintegy egyötöde két nyelvvizsgával (19,8%) és 4%-a pedig három nyelvvizsgával. A nyelvek ismeretében *az angol, német, orosz, francia, olasz* a sorrend.

Az egyetemi hallgatókat sem hagyta érintetlenül a telekommunikáció kiterjedése. Az egyetemi hallgatóknak több mint kétötöde rendszeresen nézi a televíziót (46,6%), másik négyötöde kevesebb mint nyolc órát néz egy héten (41,9%). Az intenzíven televíziót nézők körében *előtérbe kerültek az égi csatornák*, azok közül is a *Music Television*, melyet a hallgatóknak több mint egyharmada néz (35,3%) és a *Eurosport* (26,4%). Az égi csatornák közül a legnézettebbek még az RTL (22,6%), SAT1 (20,8%), PRO7 (16,9%), melyek közül az RTL és SAT1 megelőzi, illetve azonos a magyar égi csatorna, a Duna TV (20,8) százalékarányával. A nagy hírcsatornák közül a CNN-t az egyetemi hallgatóknak 6,2%-a, a SKY NEWS-t 5,2%-a nézi.

Az értékrend változása

Az egyetemi hallgatók értékorientációjában elkülönül a materiális és posztmateriális, illetve az individuális és társadalmi értékrend.

Korábbi vizsgálatainkban a vallásos hit egyértelműen mintegy ellenpárját jelentette a posztmateriális érték orientációnak, napjainkban viszont a vallásos hitnek az individualizálódási, az én-identitás bensővé válásának folyamatába való beágyazódásának lehetünk tanúi, valamint olyan posztmateriális értékrenddel való összekapcsolódásának mint egység a természettel.

Az átalakulási folyamatba jól illeszkedik, hogy a tradíció tisztelete is új értelmezést nyer, kitör az egyént determináló szerepből és az én-identitás kialakításának részévé válik.

Az értékek első csoportja a szerelem, boldogság, belső harmónia, szabadság, igaz barátság, melyek a hétjegyű skálán* a legmagasabb átlagot kapták (6,61; 6,57; 6,54; 6,46; 6,41). A fenti értékeket kissé leszakadva követi a békés világ (6,23). Az értékek második csoportját a posztmateriális értékek alkotják: kreativitás, érdekes élet, a szépség világa, változatos élet (6,15; 5,93; 5,76; 5,66). A hagyományosan materiális értékrendet kifejező értékek közül csak a társadalmi rend az, amely „utoléri” a fenti értékeket (5,6). Az egyetemi hallgatók értékrendjének harmadik csoportját a gazdasági karrierhez kötődő értékek adják: gazdagság (anyagi javak, pénz), illetve vezetésre, döntésre való jog (4,93; 4,88), melyekhez hasonló arányú a nemzet biztonsága, illetve a tradíció tisztelete (4,97; 4,68). Az értékválasztásban a fentiektől erőteljesen leszakadva két érték – a hatalom, és az elszakadás, vallásos hit – zárja a sort.

Az egyetemi hallgatók értékrendjében a változást jól jelzi, hogy a legfontosabb értékek rangsorában a családi biztonság, a belső harmónia (21,1%) és a szerelem/boldogság (17,7%) a harmadik helyre szorult (13,2%).

Az egyetemi hallgatók érték választását faktoranalízissel vizsgálva azt találtuk, hogy az egyik legmarkánsabban a szabadság, a kreativitás, az érdekes, változatos élet értékeket tartalmazó posztmateriális értékorientáció rajzolódik ki. A másik, az elszakadást / vallásos hitet, tradíció tiszteletét, szépség világát és a természettel való egységet összekapcsoló posztmodernbe hajló posztmateriális értékorientáció. Az egyetemi hallgatók körében megtalálható a társadalmi rendet, nemzetbiztonságot, udvariasságot, békés világot kifejező materiális értékorientáció. Végül elkülönül a hatalmat, gazdagságot (anyagi javakat, pénzt), valamint a vezetésre és döntésre való jogot fontosnak tartó materiális értékorientáció. Az is szembevetendő, hogy a természet mint érték inkább áll közel a vallásos hit és tradíció tisztelete értékekhez, mint a szabadság, a kreativitás és változatos élet értékvilágához. Az én és a társadalom elkülönülésének ellentmondásosságát jól mutatja a család biztonsága értéknek felemás viselkedése is.

* Az értékek vizsgálatok Swartz és Bilski által kifejlesztett érték skálát vettük át. Swartz és Bilski javasolta emberi értékek univerzális pszichológiai struktúrájának elméletét (Swartz és Bilski 1987). Az elmélet szerint az értékek típusait oly módon lehet definiálni, hogy azok uralkodó tartalma minden kultúrában azonos. Az értékek ezen típusait nevezzük univerzális emberi értékeknek. Az elmélet nem egyszerűen tipológia, hanem dinamikus viszonyt tételez az értékek prioritásának. Az elméletet hét országra kiterjedő kulturális összehasonlító vizsgálat során tesztelték.

Az én hangsúlyozása és fogyasztási preferenciák

Az én hangsúlyozása a szabadidő tevékenység köré szerveződik, azaz szorosan összekapcsolódik a szabadidő tevékenység felértékelődésével, illetve a fogyasztói kulturális minták hatásának növekedésével.

A fogyasztási javak preferenciája azt is mutatja, hogy az egyetemisták szabadidő tevékenységében és személyiség formálásában is meghatározóvá válik a mass médiák által közvetített kulturális és fogyasztói ízlés.

Az egyetemi hallgatóknak mintegy egyötöde (19,9%) nagyon fontosnak, több mint fele (55,2%) pedig fontosnak tartja, hogy erőteljesen megjelenítse személyiségét. A személyiség hangsúlyozásában csaknem kétharmaduk a *beszédmodort és viselkedést* említi (59,9%). Azt követi a *szabadidő tevékenység* a megkérdezetteknek több mint egyharmadánál (38,8%), illetve az *öltözködés és hajviselet* (36,3%). A személyiség megjelenítésében kifejezésre jut még az egy adott csoporthoz való tartozás (15,8%) és a zenei irányzat és stílus (14,6%).

A fogyasztási kultúra és én hangsúlyozásának összefüggését jól kifejezik a fogyasztói javak fontosságára vonatkozó kérdéseinkre adott válaszok. Az általunk felsorolt tíz fogyasztási termék rangsorában az első helyre a könyv került. A négy fokú skála átlaga: 3,68. A második helyre viszont már a testápolási szerek és pipere cikkek kerültek (az átlag 3,01). A harmadik helyre a CD, kazetta, lemez (az átlag 2,76), amelyet szorosan követ a színes TV és a szabadidő ruha és sportcipők, autó (az átlag: 2,76; 2,72; 2,68; 2,61). Az egyetemisták fogyasztási preferenciája tehát a hagyományos kulturális javak után a külső megjelenést, a szabad idő tevékenységet, és a tömegkommunikáció által közvetített szolid polgári ízlés világ javainak középpontba állítását tükrözik. A faktor analízis során az első faktorba került a színes TV, videomagnó és az autó, a másodikba hifi-torony, CD, kazetta, lemez, harmadikba testápolási szerek, pipere cikkek és szabadidő ruha, sportcipő, végül a negyedik faktorba a könyv és személyi számítógép.

Fogyasztói kultúra és ifjúsági csoportstílusok

Az ifjúsági csoportstílusokat vizsgálva azt láttuk, hogy az egyetemisták körében a központi mozgató erő a piacon való érvényesülésre való felkészülés: akár a külső megjelenést befolyásoló aktív szabadidő tevékenységet képező aerobic, body building/fitness training – inkább feminin –, akár az anyagi karriert nyíltan vállaló yuppie – inkább masculin – csoportstílusokról van szó.

Új jelenség a menekülés, az önemésztő életstílus erőteljesebb megjelenése (kábitószér élvezők) illetve a misztikum utáni vágy felbukkanása (okkultizmus).

Az ifjúsági csoportstílusokat faktoranalízissel vizsgálva az *első faktorba a környezetvédelem, az alternatív béke-, illetve az atomenergia ellenes mozgalom* került. Az ebbe a faktorba került mozgalmak támogatóinak aránya különösen a környezetvédők esetében igen magas: 84,1%. Az alternatív békemozgalmakat támogatja az egyetemistáknak csaknem fele (48,4%), az atomenergia ellenes mozgalmat pedig mintegy egyharmada.

A *második faktorba az új vallási mozgalmak, okkultista csoportok, homoszexuálisok* kerültek, olyan csoportok, csoportstílusok, amelyek nem elsősorban arányaiban, hanem extrémitásukban tűnnek fontosnak, illetve azért is, mert igen magas azon egyetemisták aránya, amelyek elutasítják ezeket. Az okkultista csoportokat támogatja az egyetemistáknak több mint egytizede (12%). Az új vallási csoportokat és a homoszexuálisokat támogatók aránya viszont alig több mint három százalék (3,2–3,2%). Az elutasítás viszont igen erőteljes: az új vallási mozgalmakat elutasítók aránya az egyetemistáknak csaknem kétharmada (58,1%). Az okkultista csoportok és homoszexuálisok esetében ez az arány: 46,2%, illetve 44,2%.

A harmadik faktorba az agresszív és menekülést kifejező ifjúsági kultúrát megtestesítő csoportok találhatók: skinheadek, kábítószer-élvezők, sátánista csoportok. Ezen csoportokat támogatók aránya: 2,9%; 4,8%; 1,9%, és legnagyobb százalékban ellenzik ezen csoportstílusokat: 85,1%; 79,9%; 92,2%.

A negyedik faktor a feministákból, nudistákból, aerobik kedvelőkből, body-buildingezőkből / fitness traininget kedvelőkből tevődik össze. Ebben a faktorban jut kifejezésre a vállalkozói, tulajdonosi réteg rohamos növekedésével az egyetemisták körében is egyre markánsabban kirajzolódó *polgári életstílus*, amikor a szabadidő tevékenység köré szerveződve, egyre erőteljesebben fejeződnek ki az ént hangsúlyozó, és a nők körében is egyre inkább teret hódító *emancipációs törekvések is*. Ezen életstílusokat támogatók aránya az aerobik esetében az egyetemista nőknek több mint kétharmada (69,5%). A body building/fitness training-et az egyetemistáknak mintegy egyharmada támogatja (34,3%), a nudistáknál ez az arány 36,4%. A feministákat támogatók aránya 10,3%, a nők esetében pedig ez arány 14,9%. Különösen az aerobik talált általános elfogadottságra az egyetemisták körében: az ellenzők aránya mindössze 1,9%.

Az ötödik faktorban a yuppiek és computer rajongók találhatók. Míg az előző faktor inkább a nők sajátja, addig ebben a yuppie stílus inkább a férfiaké. A yuppie-kat a férfiaknak 35,1, nőknek 14,4% támogatja. A computer-rajongók aránya a férfiak körében 37,6%, a nők esetében 29,7%.

A fogyasztói ifjúságkultúra másik, populáris vonulata figyelhető meg a hatodik és hetedik faktorban. A hatodik faktor a disco-rajongókból és video-rajongókból áll, a hetedik pedig a punkokból és futballrajongókból. A populáris fogyasztói kultúrát tartalmazó ifjúsági csoportstílusok a futballrajongók kivételével, melyet az egyetemi hallgatóknak mintegy negyede, 24,4%-a támogat, kevesebb mint egytizede kötődik, valójában masculin jelenség. A futball-rajongók aránya lányoknál 14,2%, a fiúknál 35,3%. A video rajongók aránya a lányoknál 6%, a fiúknál 16,9%. Ez az arány eltolódás még a disco-rajongók esetében is szembevetendő: a lányoknál 6,4%, a fiúknál 12,2%.

A piac mintegy visszaadta a növekvő mobilitás hitelét. Jól mutatja ezt az adat, hogy a saját jövőt pesszimistán megítélők aránya az 1989. évi 44%-ról 25%-ra (!), a társadalom jövőjét pesszimistán megítélők aránya pedig az 1989. évi 74%-ról 46%-ra csökkent.

Ifjúságcentrizmus – ifjúsági csoportstílusok – jövőkép

Korábbi vizsgálatainkhoz képest növekszik a kortárs csoportok szerepe az egyetemisták körében, és növekszik azoknak aránya, akik számára fontosabb a kortárs csoportok szerepe mint a felnőtteké.

Az ifjúságcentrista fiatalok esetében nem csökken, hanem inkább nő a nemzetiségi hovatartozás, a közös szülőföld vagy lakóhely, illetve a közös középiskola szerepe.

Az ifjúságcentrista egyetemistáknál a fogyasztói kultúra növekvő befolyását és az alternatív kultúra háttérbe szorulását figyelhetjük meg. A skinheadekkel szimpatizálók többsége is az ifjúságcentrista fiatalok közül kerül ki.

A nyolcvanas években az ifjúságcentrista egyetemistákat az alternatív, toleráns nemzetköziség jellemezte. Ezzel szemben a kilencvenes években a fogyasztói kultúra növekvő befolyása, illetve az agresszivitás és a regionális kötődés jut kifejezésre az ifjúságcentrizmusban. Növekszik körükben a kábítószer-élvezőkkel azonosulók aránya.

Az ifjúságcentrista fiatalok körében erőteljesebben érvényesül a feminizmus, mint az emancipációs törekvések része.

Az egyetemisták önállósodására, az én hangsúlyozására, illetve individualizálódására többször utaltunk. A továbbiakban azt vizsgáljuk meg, hogyan ágyazódik ez a folyamat az ifjúság

önállósodásába.* Az egyetemisták pozitívan viszonyultak a szüleikhez. Azt gondolják, hogy nagyon sokat köszönhetnek szüleiknek, és törekedni kel megérteni szüleiket. (A négy fokú skálán az átlag: 3,6, illetve 3,4.) Ez összefüggésben van azzal, hogy kevésbé tartották találonak azt az állítást, hogy szüleik állandóan beleszólnak olyan dolgokba, amelyek nem tartoznak rájuk. A szülőkhöz való pozitív viszony nem jelenti azt, hogy a felnőtt társadalom előtt letették, vagy le kell tenniük a fegyvert. Többségük találonak tarja, hogy a felnőttek nem értik meg a fiatalokat, illetve azt, hogy a fiataloknak nem szabad mindent eltrünniük (átlag: 2,9, illetve 2,6). Többségük elutasítja azt az állítást is, hogy a társadalom mindent megtesz a fiatalokért (az átlag: 1,8). Egy kisebbség azt gondolja, hogy mindenhol ellenségeskedést tapasztal a fiatalokkal szemben, illetve azt, hogy a rendőrök durván bánnak a fiatalokkal (az átlag: 1,8, illetve 2,1).

A megkérdezettek egyharmada véli úgy, hogy a hasonló korú barátaitól többet tapasztal, tanul mind a szüleitől, illetve mondja azt, hogy nem sokat ad a felnőttek tapasztalatára (az átlag: 2,3, illetve 2,2). A kortárs csoportok szerepének felerősödését mutatja, hogy az egyetemisták több mint kilenczede rendelkezik baráti körrel (93,8%) és csaknem kétharmada tagja valamilyen egyesületnek, szervezett körnek. Ha a baráti körök alakításában szerepet játszó tényezőket vizsgáljuk, akkor azt látjuk, hogy az egyetemisták baráti kör alakításában legfontosabbnak a hasonló életfogást (az átlag 3,3) tartják. A második legfontosabbnak a hasonló kulturális ízlést (az átlag 2,8), harmadiknak pedig a hasonló ambíciókat, törekvéseket. A baráti kör alakításában háttérbe szorulnak a települési, nemzetiségi, politikai, sőt még a közös középiskolai kapcsolatok is. Azon fiatalok körében, akiknél az ifjúság identitás erőteljesen érvényesül, mind a társadalommal, mind a felnőttekkel, illetve a szülőkkel szemben felértékelődik a baráti körök kialakításánál a hasonló életfelfogás, a 3,3-as átlagról 3,4-re, és a hasonló ambíciók és törekvések 2,4-es átlagról 2,5-re, illetve a hasonló kulturális ízlés a 2,8-as átlagról 2,9-re. Az ifjúságcentrista fiatalok esetében *nem csökken, hanem inkább nő a nemzetiségi hovatartozás, a közös szülőföld vagy lakóhely, illetve a közös középiskola szerepe.* (Az 1,3-as átlagról 1,4-re, 1,6-ról 1,7-re, illetve 1,5-ről 1,6-ra.) Az ifjúságcentristák az egyetemisták többségétől eltérő életfelfogását, ambícióit és törekvéseit, kulturális ízlését megmutatja az különbség, amelyet az ifjúságcentrista fiatalok csoport azonosulásakor tapasztaltunk. Az ifjúságcentrista fiatalok körében 24,4%-ról 30,2%-ra növekedett a futball-rajongók, 20,3%-ról 26,7%-ra a kemény rock rajongók, illetve 22,6%-ról 27,4%-ra a motorrajongók aránya. Az ifjúsági lázadás a korábbiakhoz képest más irányt vesz, figyelemre méltó, hogy a skinheadekkel szimpatizálók többsége ifjúságcentrista fiatalok közül kerül ki. (A skinheadekkel szimpatizálók aránya 2,2%-ról 2,9%-ra nő.)

Ha ezt a trendet összekapcsoljuk a ténnyel, hogy az ifjúságcentrista fiatalok baráti körük kialakításában fontosabb szerepet tulajdonítanak a nemzetiségi és lakóhelyi hovatartozásnak, akkor megkockáztathatjuk azt állítást, hogy *az ifjúsági identitás növekedése a nyolcvanas évek alternatív, toleráns nemzetközisége mellett, a kilencvenes években a fogyasztói kultúra növekvő befolyásával egyidőben az agresszív „regionalizmus” válik az ifjúságcentrizmus egyik szervező erejévé.* Az ifjúságcentrista egyetemisták másik sajátja a „szenvédélybetegségek” erőteljesebb érvényesülése: a kábítószer-élvezőkkel azonosulók aránya az egyetemisták egészét jellemző 2,5%-ról 4,8%-ra, a rendszeresen alkoholt fogyasztók esetében 6,4%-ról 12,4%-ra nő, az okkultista csoportok támogatóinak aránya pedig 12,0%-ról 15,9%-ra emelkedik. Az

* Az ifjúság önállósodás három elemét mértük az ún. ifjúságcentrizmus skálával: az ifjúság társadalomhoz való viszonyát; az ifjúság és a szülők viszonyát; illetve a fiatalok saját vonatkoztatási csoportjaitól és a felnőttekhez való viszonyát.

ifjúságcentrista fiatalok harmadik sajátossága a feminizmus, mint emancipációs törekvésnek erőteljesebb érvényesülése. (A feministákkal azonosulók aránya 10,3-ról 13,3%-ra nő.) Az ifjúsági identitás tehát a fogyasztói kultúra fokozott szerepével, helyesebben annak negatív lenyomatának növekedésével a „szenvedélybetegségek” növekedésével jár együtt. Az ifjúságcentrizmusnak ez az iránya markánsabbá is teszi az ifjúságcentrista, illetve azt elutasító egyetemisták közötti különbséget. Ezt jól kifejezi, ha az egyetemisták jövőképét vizsgáljuk meg. Az ifjúságcentrista egyetemisták saját jövőjének pesszimista megítélése 35%-ra nő, az ifjúságcentrizmust elutasítók 17%-hoz képest, a társadalmi jövő megítélésakor 48%, illetve 41% a fenti arány. (1989-ben az előző arányok a saját jövő esetében 47%, illetve 41% volt, a társadalmi jövő esetében pedig 79%, illetve 76%.)

Jóléti állam vagy állami nemesség?*

Az állítások értelmezésekor óvakodnunk kell attól, hogy a jóléti állam központba kerülését az egyetemisták szociális érzékenységének tulajdonítsuk. Az értelmezésnek relevánsabb változatának gondoljuk, hogy a fiatalok olyan rétegéről van szó, amely a kommunizmus alatt és az átmenet során is saját, és származási privilégiumait az államnak köszönhetette. Ezen „eredendő”, „szocialista nemesi” kiváltság jól megfér a fogyasztás preferálásával.

Az egyetemi hallgatók megosztottsága éppen arra vezethető vissza, hogy kialakult a hallgatóknak az a markáns csoportja, akik úgy gondolják, hogy kiváltságaik (tudás, kapcsolatok) birtokában a piacon, az államtól függetlenül is képesek érvényesülni.

Az államra vonatkozó 11 állítás faktoranalízise során három faktort kaptunk. Az első faktorba azok az állítások kerültek, amelyek szerint az állam szerepe az ország külső és belső biztonságának biztosítása (a magyarázó érték: 28,7%). A második faktorba, azok az állítások kerültek, amelyben az állam elsöpri a demokrácia intézményeit, képviselőit és mindenhatóságával úrrá lesz a társadalmi, szociális problémákon, szilárd állam, amely meghozza az átmenet során szükséges drasztikus intézkedéseket (a magyarázó érték: 14,2%). A harmadik faktorba pedig azok az állítások kerültek, amelyek szerint az állam nélkül nem biztosítható a szociális biztonság, a kulturális és természeti javak, illetve a gazdasági jólét (a magyarázó érték: 9,7%). Az egyetemisták körében legnagyobb az egyetértés azzal az állítással, mely szerint az állam szavatolja a külső és belső biztonságot (93,4%). A második állítás, amellyel leginkább egyetértnek, hogy az átmenetben, a jelenlegi politikai helyzetünkben feltétlenül szükséges, hogy az állam megerősödjön (69,1%), és az egyetemistáknak 67,1%-a ért egyet azzal, hogy az állam a nemzet történeti folytonosságát képviseli. Az egyetemisták nagy többsége nagy fontosságot tulajdonít az államnak az átmenet, a külső és belső biztonság, a nemzet történeti folytonossága szempontjából. Az egyetemisták megosztottabbak, de több mint fele egyetért az államnak azon felfogásával, mely szerint az államnak meghatározó szerepe van a gazdasági jólét alakításában (53,6%), a szociális biztonság és igazságosság biztosításában (54,8), de mindennekelőtt a természeti és kulturális javak megőrzésében gondolják, hogy kiemelkedő szerepe van az államnak. Az egyetemisták azon túl, hogy az államvezetés szilárdságát hangsúlyozzák (70,2%) döntő többségükben elvetik a diktatórikus eszközöket, 5,1% ért egyet azzal az állítással, hogy a hadseregnek kell rendet teremteni az országban, 8,4% gondolja úgy, hogy vissza kell szorítani az ellenzéket, és 16,2% véli úgy, hogy az államnak erőszakkal kell elejét vennie a politikai és szociális zavargásoknak.

* A kifejezést Pierre Bourdieu-tól vettük át.

A posztkonvencionális politikai cselekvés* alakulása

A posztkonvencionális politikai cselekvések beépültek az egyetemisták politikai cselekvési mintái közé. Az egyetemisták döntő többsége elutasítja a politikai cselekvések erőszakos formáit.

A magyar egyetemisták körében azt találtuk, hogy a kétharmaduk, illetve közel kétharmaduk már részt vett, illetve részt venne engedélyezett politikai demonstráción, illetve aláírások gyűjtésében (67,0, illetve 61,8%). Az egyetemisták 43,6%-a megtagadná a bérlet díj, vagy adó megfizetését, több mint egyötödük, illetve közel egyötödük részt vett már, illetve részt venne polgári kezdeményezésekben (például katonai szolgáltatás megtagadásában, a közlekedés demonstráció révén való feltartóztatásában – 22,3%; 19,9%; 17,1%). A hallgatóknak 8,6% venne részt vadsztrájkban, 4,6% gyárak, lakások elfoglalásában, és 2,8%-a venne részt a köz és magántulajdon megsértésében. Az erőszakot más személyekkel szemben csak 2,5% alkalmazna és 2,0 venne részt terrorista csoportban. A Kaase és Barnes által készített Guttman skáláról azt is leolvashatjuk, hogyan és milyen mértékben kapcsolódnak össze a posztkonvencionális politikai cselekvések. A skála a különböző cselekvések összekapcsolódását mutatja meg. A 2-es érték tehát azt mutatja, hogy az egyetemisták 23,0% részt vett, illetve részt venne engedélyezett politikai demonstráción és aláírások gyűjtésében, a 3-as értéknél a 2-es érték kiegészül a sztrájkkal és bojkottal és ez az egyetemistáknak szintén 23%-ára vonatkozik. Jóval kisebb arányban vennének részt a bérleti díj és adófizetés megtagadásában is, illetve még polgári kezdeményezésben, továbbá a közlekedés feltartóztatásában (5,3–5,3%–5,3). És elenyésző azoknak az aránya, aki tiltakozásnak még a vadsztrájkot, illetve a terrort is felhasználnák (1,7, illetve 0,2%!).

* Kaase és Barnes a hetvenes évek végén felhívják a figyelmet, hogy a nyugati demokráciákban a politikai cselekvés átalakulására a konvencionális politikai cselekvést váltja a posztkonvencionális cselekvés, melynek lényege, hogy kiszélesedik a politikai cselekvés repertoárja (Barnes-Kaase 1979). A repertoár kiszélesedésének magyarázatok két forgatókönyv terjedt el. Az egyik, amely a politikai cselekvési repertoár átalakulására azt a magyarázatot találja, hogy a nyugati demokráciákban fokozódó konfliktusok csökkentik a politikai legitimációt. Kaase és Barnes hangsúlyozza, ezt a scenáriót nem erősítette meg az a vizsgálat, amelyet öt nyugati demokráciában folytattak. A másik forgatókönyv szerint, a nyugati demokráciákban fokozódik a politikai döntéshozatal befolyásolásának igénye, ez az élet minden területén feszültséget eredményez, és a politikai cselekvési formák kibővüléséhez vezet. Kaase és Barnes hangsúlyozzák, hogy az utóbbi scenáriót, melyet Huntington a hetvenes évek elején fejtett ki egy elméleti írásában, megerősítették saját vizsgálataik. Kiemelik, hogy a posztkonvencionális cselekvés (aláírások gyűjtése, polgári kezdeményezés, sztrájk, tömegközlekedés feltartóztatása, lakásfoglalás stb.), és annak politikai kompetenciája részévé vált, különösen a fiatalok politikai aktivitásának, amely még húsz évvel korábban is ritkaságnak számított a demokratikus közéletben. A fiatalok és felnőttek viszonyának analízise alapján kiemelik, hogy a fiatalok karakterisztikus vonása az új, a posztkonvencionális politikai cselekvés, amely az iskolázottság emelkedésével kapcsolódik leginkább össze. Hangsúlyozzák, hogy a posztkonvencionális politikai cselekvés az nem elsősorban az ifjúsággal, hanem a nemzedékváltással, a nemzedéki hatással függ össze. Összefoglalva, úgy érvelnek, hogy a posztkonvencionális politikai cselekvés először is összefügg az iskolázottság kiterjedésével és annak nyomán kialakuló posztmaterális értékrendbe ágyazódik. Másodszor, hogy a posztkonvencionális politikai cselekvés kialakulása egy megismerési és tanulási folyamat eredménye, és annak az igénye, hogy valami történjék. Harmadszor a posztkonvencionális politikai cselekvés összefüggésben van a generációs konfliktusokkal, azon fiatalok körében erősödik fel, akik leginkább szembe kerülnek a felnőtt társadalom intézményeivel, életkarrierjeivel. Végül a negyedik tényezőként a tömegkommunikáció hatását emelik ki, illetve azt, hogy ellentmondás van a modern tömegkommunikáció szerepének és hatásának növekedése és hatékonysága és a demokrácia politikai intézményrendszerének változatlanága és nehézsége között.

I. TÁBLA

*A posztkonvencionális politikai cselekvések összekapcsolódása. Guttman skála**
(N=417)

Posztkonvencionális cselekvés itemjei	%	N
0-semmi	15,8	66
1-engedélyezett politikai demonstráció	13,2	55
2-aláírások gyűjtése	23,0	96
3-sztrájk, bojkott	23,0	96
4-bérleti díj, adófizetési díj megtagadása	5,3	22
5-polgári kezdeményezések	5,5	23
6-közlekedési demonstráció	5,3	22
7-vadsztrájk	1,7	7
11-fegyver és robbanó eszközök használata	0,2	1
99-hibás adat	6,0	25

Ifjúságcentrizmus és politikai cselekvés

A felnőtt társadalommal konfliktusba kerülő fiatalokra a politikai cselekvés radikalizálódása jellemző. A lázadó egyetemisták körében növekszik azoknak aránya, akiknél a politikai cselekvések erőszakos formái is bekerülnek a cselekvési repertoárba.

Az ifjúságcentrista fiataloknál azt találjuk, hogy a posztkonvencionális politikai cselekvések „enyhébb” változatait kisebb arányban, az „erőszakos” változatait inkább részesítették, illetve részesítenék előnybe. Ez jól áttekinthető a következő táblázaton.

II. TÁBLA

Az állítások sorrendje az ifjúságcentrista egyetemisták sorrendjében

Posztkonvencionális cselekvés itemjei	IC	Mind
1-aláírások gyűjtése	54,7	61,8
2-sztrájk, bojkott	49,0	43,6
3-engedélyezett politikai demonstráció	32,7	67,0
4-bérleti díj, adófizetési díj megtagadása	26,7	22,3
8-polgári kezdeményezések	12,5	19,9
7-közlekedési demonstráció	7,6	17,1
5-vadsztrájk	17,1	8,6
6-gyárak, hivatalok, lakások elfoglalása	23,8	4,3
7-fegyver és robbanó eszközök használata	4,8	2,0
8-köz- vagy magántulajdonsértés	4,8	2,8
9-erőszak alkalmazása más személyekkel	3,8	2,5

A felnőtt társadalommal konfliktusba kerülő fiatalokra, tehát a politikai cselekvés radikalizálódása jellemző. Ezt jól illusztrálja az ifjúságcentrista fiatalokra készített Guttman skála.

III. TÁBLA

* A Guttman skála elkészítéséhez lásd: Samuel Evans – Karl Hildebrand: Technical Appendix. In: Samuel H. Barnes – Max Kaase (1979) Political Action. Mass Participation in Five Western Democracy, London, Sage Publications, pp. 537–592.

III. TÁBLA

A posztkonvencionális politikai cselekvések összekapcsolódása ifjúságcentrista fiatalok körében. Guttman skála (N=108)

Posztkonvencionális cselekvés itemjei	%	N
0-semmi	18,5	20
1-aláírások gyűjtése	13,0	14
2-sztrájk, bojkott	15,7	17
3-engedélyezett politikai demonstráció	25,9	28
4-bérleti díj, adófizetési díj megtagadása	4,6	5
5-polgári kezdeményezések	5,6	6
6-közlekedési demonstráció	6,5	7
7-vadsztrájk	0,9	1
8-fegyver és robbanó eszközök használata	1,9	2
9-erőszak alkalmazása más személyekkel	0,9	1
99-hibás adat	6,5	7

A táblázatból azt látjuk, hogy a politikai cselekvés kibővül a más személyek elleni erőszakkal, illetve növekszik azoknak aránya, akiknél a politikai cselekvések erőszakos formái is bekerülnek a cselekvési repertoárba.

Gábor Kálmán

FELMÉRÉS A SZÁMALK TANFOLYAMAIT LÁTOGATÓK KÖRÉBEN

Az Oktatáskutató Intézet 1994 végén kérdőíves felmérést végzett a Számalk tanfolyamait 1989 és 1994 között elvégzőket reprezentálók körében. A volt hallgatókat a tanulmányi osztály által rendelkezésünkre bocsátott listán szereplők közül véletlenszerűen választottuk ki, ily módon mintegy 1000 volt hallgatót kerestünk fel postai úton kiküldött kérdőívünkkel. A kiküldött ívek közül 194 került feldolgozásra, az alábbiakban az ezekből nyert adatokat foglaljuk össze.

A kérdőívet visszaküldők között két domináns csoport jelent meg leginkább: a felsőfokú számítógép-programozóké, rendszerprogramozóké, valamint az alacsony fokú számítógép-kezelő ismereteket elsajátítóké.

A Számalk tanfolyamaira jelentkezők célja leggyakrabban egy konkrét munkahelyhez, munkakörhöz kapcsolódó elvárás volt: a jelentkezők több, mint fele számolt be arról, hogy egy jobb beosztás, vagy jobb munkakör reményében látott a tanfolyam elvégzéséhez. Ugyanakkor a kérdőívet visszaküldők egyharmadánál – sok esetben a kívülről jövő motivációt erősítve – egyfajta belső célkitűzés is szerepet játszott, az esetek egyharmadában ugyanis a válaszadót tudásának bővítése (is) arra készítette, hogy a szóban forgó tanfolyamra járjon.

A célok tekintetében nem mutatkozik különbség aszerint, hogy valaki alap-, közép- vagy felsőfokú végzettséget jelentő tanfolyamra járt-e, úgy tűnik azonban, hogy az idő előrehaladtával a (jobb) munkahely reménye valamivel fontosabbá vált a tanfolyamra jelentkezők motivációs rangsorában, mint a jobb, vagy magasabb beosztásba való bekerülés.

A kérdezettek 62 százaléka maradéktalanul elérte célját, további egynegyedük pedig részben mutatkozott elégedettnek. Mindössze a válaszadók egytizede jelezte, hogy az elvégzett tanfolyam nem felelt meg a jelentkezéskor támasztott elvárásainak. Elsősorban azok csalódtak valamivel jobban, akik egy új beosztás reményében kezdtek el tanulni, s a középfokú

III. TÁBLA

A posztkonvencionális politikai cselekvések összekapcsolódása ifjúságcentrista fiatalok körében. Guttman skála (N=108)

Posztkonvencionális cselekvés itemjei	%	N
0-semmi	18,5	20
1-aláírások gyűjtése	13,0	14
2-sztrájk, bojkott	15,7	17
3-engedélyezett politikai demonstráció	25,9	28
4-bérleti díj, adófizetési díj megtagadása	4,6	5
5-polgári kezdeményezések	5,6	6
6-közlekedési demonstráció	6,5	7
7-vadsztrájk	0,9	1
8-fegyver és robbanó eszközök használata	1,9	2
9-erőszak alkalmazása más személyekkel	0,9	1
99-hibás adat	6,5	7

A táblázatból azt látjuk, hogy a politikai cselekvés kibővül a más személyek elleni erőszakkal, illetve növekszik azoknak aránya, akiknél a politikai cselekvések erőszakos formái is bekerülnek a cselekvési repertoárba.

Gábor Kálmán

FELMÉRÉS A SZÁMALK TANFOLYAMAIT LÁTOGATÓK KÖRÉBEN

Az Oktatáskutató Intézet 1994 végén kérdőíves felmérést végzett a Számalk tanfolyamait 1989 és 1994 között elvégzőket reprezentálók körében. A volt hallgatókat a tanulmányi osztály által rendelkezésünkre bocsátott listán szereplők közül véletlenszerűen választottuk ki, így módon mintegy 1000 volt hallgatót kerestünk fel postai úton kiküldött kérdőívünkkel. A kiküldött ívek közül 194 került feldolgozásra, az alábbiakban az ezekből nyert adatokat foglaljuk össze.

A kérdőívet visszaküldők között két domináns csoport jelent meg leginkább: a felsőfokú számítógép-programozóké, rendszerprogramozóké, valamint az alacsony szintű számítógép-kezelő ismereteket elsajátítóké.

A Számalk tanfolyamaira jelentkezők célja leggyakrabban egy konkrét munkahelyhez, munkakörhöz kapcsolódó elvárás volt: a jelentkezők több, mint fele számolt be arról, hogy egy jobb beosztás, vagy jobb munkakör reményében látott a tanfolyam elvégzéséhez. Ugyanakkor a kérdőívet visszaküldők egyharmadánál – sok esetben a kívülről jövő motivációt erősítve – egyfajta belső célkitűzés is szerepet játszott, az esetek egyharmadában ugyanis a válaszadót tudásának bővítése (is) arra készítette, hogy a szóban forgó tanfolyamra járjon.

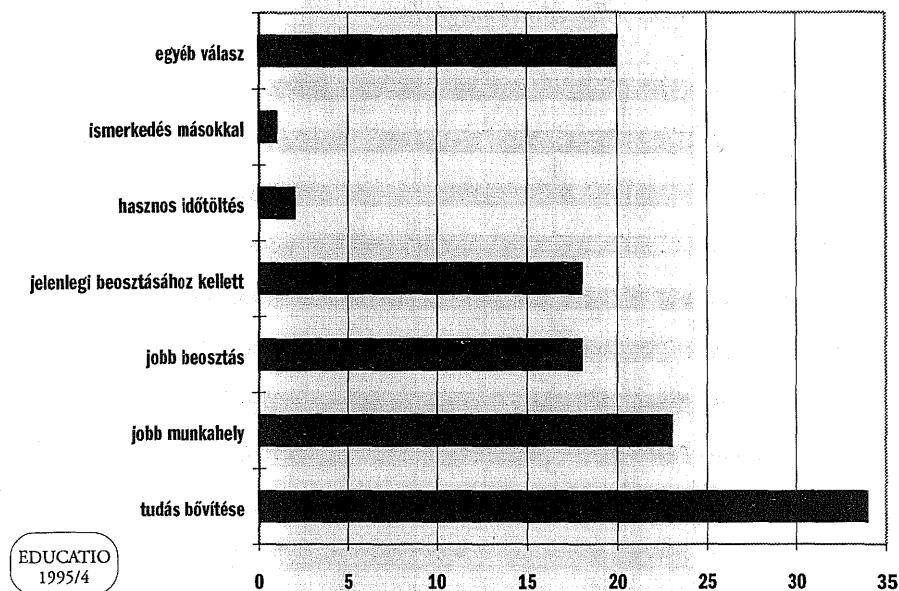
A célok tekintetében nem mutatkozik különbség aszerint, hogy valaki alap-, közép- vagy felsőfokú végzettséget jelentő tanfolyamra járt-e, úgy tűnik azonban, hogy az idő előrehaladtával a (jobb) munkahely reménye valamivel fontosabbá vált a tanfolyamra jelentkezők motivációs rangsorában, mint a jobb, vagy magasabb beosztásba való bekerülés.

A kérdezettek 62 százaléka maradéktalanul elérte célját, további egynegyedük pedig részben mutatkozott elégedettnek. Mindössze a válaszadók egytizede jelezte, hogy az elvégzett tanfolyam nem felelt meg a jelentkezéskor támasztott elvárásainak. Elsősorban azok csalódtak valamivel jobban, akik egy új beosztás reményében kezdtek el tanulni, s a középfokú

végzettséget szerzők tűntek a leginkább elégedettnek, közülük senki sem válaszolt úgy, hogy teljes egészében elégedetlen volt a tanfolyam eredményével.

1. ÁBRA

*Mi volt a célja a Számalk tanfolyamának elvégzésével? (a válaszok százalékos megoszlása)**



* a többféle válaszlehetőség miatt a válaszok összege meghaladja a 100-at

Ugyanakkor az is igaz, hogy a kitűzött célok elérése nem kizárólag az elvégzett tanfolyam függvénye, mindenesetre erőteljes összefüggés mutatkozik a sikeresség vagy sikertelenség és a tanfolyam megítélése között. Válaszában a kérdezettek közül minden hatodik hallgató kifejezte: a tanfolyam elérése alig vagy egyáltalán nem járult hozzá céljai elérésében, s ők többségükben ténylegesen is kudarcot vallottak a kitűzött célok terén. Többségében vannak azonban azok, akik sokat köszönhetnek a Számalk tanfolyamának: a válaszok több mint fele azt sugallja, hogy a kérdéses oktatás nagy mértékben vagy elég nagy mértékben segítette a hallgatókat céljaik elérésében, s különösen azok vélekednek így, akik a maguk által (vagy mások által) támasztott követelményeknek maradéktalanul meg tudtak felelni.

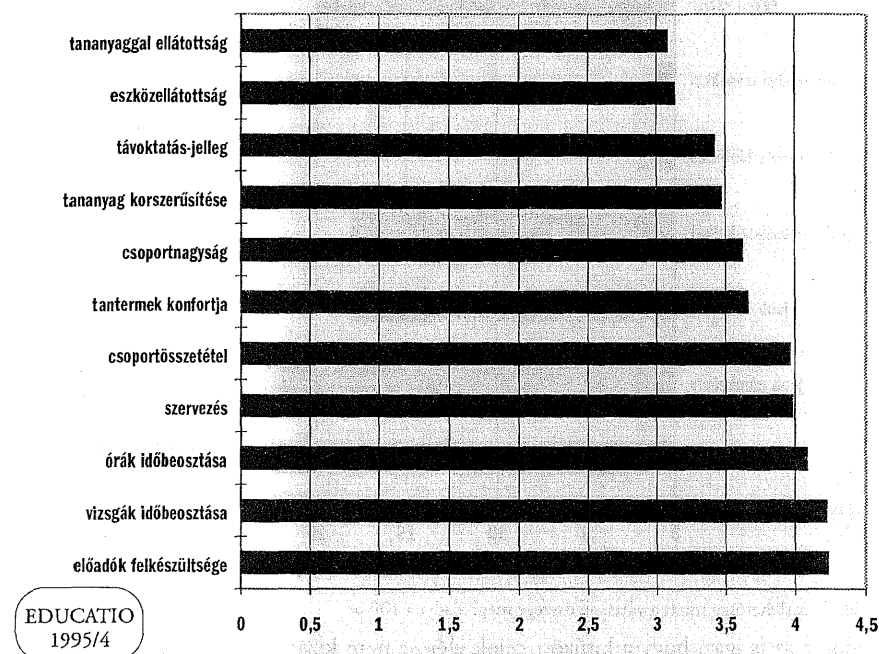
Úgy tűnik tehát, hogy a résztvevők nagy része többé-kevésbé elégedett volt a Számalk által szervezett tanfolyammal, amit az is igazol, hogy 79 százalékuk már másoknak is ajánlotta ezt az oktatási intézményt. Még magasabb ez az arány azok körében, akik – legalább részben – elégedettek voltak a tanfolyam megítélésével.

Az iskola tanfolyamainak részletesebb megítéléséhez 11 olyan szempontot soroltunk fel, amelyeknek mindegyike fontos lehet az összbenyomás kialakításához. Ezek között szerepeltek konkrétan a tananyaggal, a taneszközökkel kapcsolatos szempontok, s olyanok is, amelyek ugyan közvetlenül nem befolyásolják a tanfolyam tartalmi részének a megítélését, de járulékos tényezőként mindenképpen szerepet játszanak a Számalkról alkotott összkép kialakításában. A válaszadás során a kérdezettek az iskolában szokásos módon, 1-től 5-ig osztályozhattak.

Előre kell bocsátani, hogy a válaszok egy része – amint azt a kérdezettek jó része kifejtette – az akkori helyzetre vonatkozik, s miután a válaszadók között szép számmal akadnak olyanok, akik pár éve végeztek el a tanfolyamokat, s azóta nem igazán hallottak az intézményről, így az értékelés során érdemes figyelembe venni az azóta történt intézményi változtatásokat.

2. ÁBRA

A Számalk-tanfolyam egyes jellemzőinek megítélése



Általában elmondható, hogy a válaszadók elégedettek voltak a Számalk teljesítményével és a tanfolyam számára biztosított körülményekkel, néhány szempontot azonban a többen kritikusabban ítélték meg. A volt hallgatók a legkedvezőbbre az előadók szakmai felkészültségét és a vizsgák időbeli elosztását értékelték, s ugyancsak sokak számára volt megfelelő az órák időbeosztása, a szervezés (adminisztráció) lebonyolítása és a csoportok tudás, végzettség, életkor stb. szerinti összetétele. A komfortosságról és a csoportnagyságról már valamivel jobban megoszlottak a vélemények, ez utóbbit különösen a felsőfokú végzettségűek értékelték az átlagosnál kedvezőtlenebbül.

Alapvetően három olyan szempont volt, amely a közepeshez közelítő osztályzatot kapott, s ezek mindegyike a tananyag, az eszközök korszerűségére, napi követelményekhez való igazítására utal. Úgy tűnik, hogy ezek mentén a szempontok mentén sokan bírálják a Számalkot, bár hozzá kell tennünk, hogy éppen ezek a szempontok azok, amelyek leginkább változhattak az elmúlt évek során. A pozitív irányú változásra utal valamelyest az a tény, hogy a tananyaggal való ellátottsággal a mostanában végzetek valamivel elégedettebbek voltak, mint a pár éve a Számalk tanfolyamaira járók. A felsorolt szempontok az átlagosnál kritikusabb megítélést kaptak a férfaitól, a főiskolát vagy egyetemet végzettektől, míg a 18–20 évesek, a 8 osztályt, vagy szakmunkásképzőt végzetek ezek mentén a jellemzők mentén is az átlagosnál kedvezőbb értékelést adták.

Végezetül a tanfolyamokon résztvevőket pozitív benyomásaikról és negatív tapasztalataikról is kérdeztük, s arra is lehetőséget adtunk, hogy kifejezhessék javaslatukat, véleményüket a Számalk munkájával kapcsolatban. (Természetesen ezek között a javaslatok között is akad majd olyan, amelyik azóta „érvényét veszítette”: egyrészt 4–5 év távlatából a kérdezettek sem tudták már olyan jól emlékezetükbe idézni akkori élményeiket, másrészt az azóta bekövetkezett változásokról sem mindegyikük értesült.)

A pozitív emlékek között a leggyakrabban a *jó légkör*, a jó társaság, a hallgatókkal kötött szakmai és emberi kapcsolatok hangzottak (17 százalék), de ugyanennyien voltak, akik egyértelmű szakmai szempontot, a különféle *gyakorlati foglalkozásokat*, a számítógépes munkát tekintik a tanfolyam legnagyobb eredményének (17 százalék). A kérdezettek 12 százaléka a *jó, felkészült oktatókra* (személy szerint vagy általában említve őket) emlékszik vissza szívesen, s úgy tűnik, hogy a Számalk image-nek építésében az oktatók tevékenyen részt vesznek, hiszen a hajdani hallgatók további 6 százaléka az *oktatók figyelmességét*, *segítőkészségét* is kiemelte a pozitív benyomások sorából. A válaszokból az rajzolódik ki tehát, hogy a hallgatókat rengeteg szubjektív, érzelmi elem befolyásolta a tanfolyam során, mindezek mellett a szakmai szempontok – a *vizsgák* és egyes *tantárgyak* pozitív megítélése (7–6 százalék) valamint az oktatók szakmai felkészültsége – is pozitív benyomásokat ébresztett a résztvevőkben. (A hallgatók egynegyede nem tudott beszámolni semmi olyat mondani, amire a tanfolyamból szívesen emlékszik vissza.)

A válaszadók csaknem fele nem tudott kellemetlen élményt, rossz tapasztalatot említeni a tanfolyam idejéről, s azok közül, amelyek többektől elhangzottak egyik sem tekinthető túlzottan általános érvényűnek, viszonylag kevesen említették őket. 8 százaléknyan a *vizsgarendszert*, az osztályozás módját kifogásolták, vagy elviekben, vagy valamilyen konkrét kellemetlenség kapcsán. Ugyanennyien voltak, akik *tanári felkészületlenségre* panaszkodtak, s azok is, akik az intézmény *gyenge számítógépes ellátottságát*, a jegyzetek elavultságát, korszerűtlenségét sérelmezték. A válaszok 7 százaléka a *körülményekkel való elégedetlenségre* utalt, például a tantermi hiányra, az időt emésztő utazgatásra, s ugyanennyien voltak, akiknek egy-egy *tantárgy* tanulása ellen volt kifogásuk. A válaszok 3 százaléka a gyakorlati órákat kevesellte, ugyanennyien pedig a hallgatói vagy a tanári érdektelenséget említették meg.

Szemerszki Mariann

HÁLÓZATFEJLESZTÉSI SÚLYPONTOK

A tankötelezettség teljesíthetősége eltérő iskolaszervezet esetén*

A tankötelezettséget meg kell különböztetnünk a tényleges beiskolázástól, illetve az iskolázás iránti lakossági (társadalmi) igényektől. Még ha föltételezzük is, hogy a mindenkori törvény „társadalmi igényeket” tükröz (ami egyébként nem föltétlenül áll), ez akkor sem jelenti a lakosság valóságos igényeit az iskolázás iránt.

Ahhoz, hogy az államilag előírt kötelezettséget teljesíteni lehessen, államilag kell biztosítani az iskolázás lehetőségét (kötelező és ingyenes népoktatás). Ennek alapvetően két formája van. Vagy pusztán előírják a tankötelezettséget, amelyet a fönnálló iskolatípusokban lehet teljesíteni, vagy pedig konkrét iskolatípust létesítenek a tankötelezettség teljesítésére.

* E vizsgálat a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére készült

Végezetül a tanfolyamokon résztvevőket pozitív benyomásaikról és negatív tapasztalataikról is kérdeztük, s arra is lehetőséget adtunk, hogy kifejezhessék javaslatukat, véleményüket a Számalk munkájával kapcsolatban. (Természetesen ezek között a javaslatok között is akad majd olyan, amelyik azóta „érvényét veszítette”: egyrészt 4–5 év távlatából a kérdezettek sem tudták már olyan jól emlékezetükbe idézni akkori élményeiket, másrészt az azóta bekövetkezett változásokról sem mindegyikük értesült.)

A pozitív emlékek között a leggyakrabban a *jó légkör*, a jó társaság, a hallgatókkal kötött szakmai és emberi kapcsolatok hangzottak (17 százalék), de ugyanennyien voltak, akik egyértelmű szakmai szempontot, a különféle *gyakorlati foglalkozásokat*, a számítógépes munkát tekintik a tanfolyam legnagyobb eredményének (17 százalék). A kérdezettek 12 százaléka a *jó, felkészült oktatókra* (személy szerint vagy általában említve őket) emlékszik vissza szívesen, s úgy tűnik, hogy a Számalk image-nek építésében az oktatók tevékenyen részt vesznek, hiszen a hajdani hallgatók további 6 százaléka az *oktatók figyelmességét*, segítőkészségét is kiemelte a pozitív benyomások sorából. A válaszokból az rajzolódik ki tehát, hogy a hallgatókat rengeteg szubjektív, érzelmi elem befolyásolta a tanfolyam során, mindezek mellett a szakmai szempontok – a *vizsgák* és egyes *tantárgyak* pozitív megítélése (7–6 százalék) valamint az oktatók szakmai felkészültsége – is pozitív benyomásokat ébresztett a résztvevőkben. (A hallgatók egynegyede nem tudott beszámolni semmi olyat mondani, amire a tanfolyamból szívesen emlékszik vissza.)

A válaszadók csaknem fele nem tudott kellemetlen élményt, rossz tapasztalatot említeni a tanfolyam idejéről, s azok közül, amelyek többektől elhangzottak egyik sem tekinthető túlzottan általános érvényűnek, viszonylag kevesen említették őket. 8 százaléknyan a *vizsgarendszert*, az osztályozás módját kifogásolták, vagy elviekben, vagy valamilyen konkrét kellemetlenség kapcsán. Ugyanennyien voltak, akik *tanári felkészületlenségre* panaszkodtak, s azok is, akik az intézmény *gyenge számítógépes ellátottságát*, a jegyzetek elavultságát, korszerűtlenségét sérelmezték. A válaszok 7 százaléka a *körülményekkel való elégedetlenségre* utalt, például a tantermi hiányra, az időt emésztő utazgatásra, s ugyanennyien voltak, akiknek egy-egy *tantárgy* tanulása ellen volt kifogásuk. A válaszok 3 százaléka a gyakorlati órákat kevesellte, ugyanennyien pedig a hallgatói vagy a tanári érdektelenséget említették meg.

Szemerszki Mariann

HÁLÓZATFEJLESZTÉSI SÚLYPONTOK

A tankötelezettség teljesíthetősége eltérő iskolaszervezet esetén*

A tankötelezettséget meg kell különböztetnünk a tényleges beiskolázástól, illetve az iskolázás iránti lakossági (társadalmi) igényektől. Még ha föltételezzük is, hogy a mindenkori törvény „társadalmi igényeket” tükröz (ami egyébként nem föltétlenül áll), ez akkor sem jelenti a lakosság valóságos igényeit az iskolázás iránt.

Ahhoz, hogy az államilag előírt kötelezettséget teljesíteni lehessen, államilag kell biztosítani az iskolázás lehetőségét (kötelező és ingyenes népoktatás). Ennek alapvetően két formája van. Vagy pusztán előírják a tankötelezettséget, amelyet a fönnálló iskolatípusokban lehet teljesíteni, vagy pedig konkrét iskolatípust létesítenek a tankötelezettség teljesítésére.

* E vizsgálat a Művelődési és Köznevelési Minisztérium felkérésére készült

Kiindulópontok

Ebben a kutatásban is abból a föltételezésből indultunk ki, hogy az oktatás távlati fejlesztésének Magyarországon három „szűk keresztmetszete” alakult ki. Az egyik a harmadik fokozatú képzések robbanásszerű kialakulása, ami szabályozást és a felsőoktatás új szemléletű megközelítését igényelné. A másik a felső középfokú oktatás tömegessé válása, ami a belátható jövőbe hozza a felső középfok általánossá válását (egy-egy korosztály mintegy 80 százaléka szerezhet érettségit). A harmadik azonban még mindig a tíz éves tankötelezettség teljesítése, ha a tankötelezettséget továbbra is tanulói jogviszonyban képzeljük el (azaz tehát iskolarendszerű oktatás keretében).

Jelen kutatásunkban azt a kérdést tettük föl, hogy milyen fejlesztésekre volna szükség ahhoz, hogy a tankötelezettséget a különböző alapszerkezetekben teljesíteni lehessen. Kutatásunk arra irányult, hogy föltárjuk: hol mennyivel kellene bővíteni a hálózatot ahhoz, hogy mindenki betöltött tizenhat éves koráig tanulói jogviszonyt létesíthessen.

Az a vizsgálat, amit jelenleg elvégeztünk, arra válaszol, hogy ha a tankötelesek változatlan nagyságrendben változatlan térségben akarnák teljesíteni tankötelezettségüket, hogyan kellene bővíteni a rendelkezésre álló épületkapacitást, illetve alkalmazni a tanárokat. Ehhez mindenekelőtt településsoros adatokra volt szükségünk; csak olyan számításokat végezhetünk, amelyeknek az alapadatai településenként is rendelkezésre állottak. Ebből természetesen számottevő torzítás adódott. Az első torzítás abból adódott, hogy különböző méretű településeket vettünk egy kalap alá, holott tudjuk, hogy a nagyváros és a törpe település nemcsak mennyiségileg, hanem minőségileg is különböző. A másik, még nyilvánvalóbb torzítás abból következett, hogy nem álltak rendelkezésünkre megfelelő demográfiai adatok. A harmadik torzítás abból következik, hogy nem ismerjük eléggé a politikai szándékokat, amelyekkel a helyi vezetők a lakossági igényekre reagálnak. Amit tehetünk, az pusztán annyi, hogy országos szinten mutatunk rá kockázati térségekre, ahol a várható feszültségeket vagy országos beavatkozások kell enyhítsék, vagy váratlan oktatáspolitikai megoldások jöhetnek majd létre. Végül a negyedik torzítás a számítás iránti igényből következik. Abból tehát, hogy a különböző szerkezeti megoldások hívei és/vagy ellenfelei számításokkal kívánják valószínűsíteni az egyik vagy másik megoldást.

A vizsgálat*

A modellünk alapegysége a település, az adatokat településenként összegeztük, majd egyes térképeken így is ábrázoltuk. Azonban a legtöbb esetben a településenkénti adatokat célszerűbb volt kistérségekre összegezni, mivel az iskolahálózat szerkezetéből következően ez sokkal pontosabb képet ad, mint a településenkénti adatsor. Az ország több mint 3100 településéből kb. 2200-ban van általános iskola és több mint 900-ban nincs, középiskola (gimnázium és szakközépiskola) azonban csak 229 településen működik.

* A munkánk során felhasznált oktatási és hálózati adatok a Művelődési és Köznevelési Minisztérium Statisztikai Osztályától származnak és az 1993–94. tanévre vonatkoznak. Az iskolánkénti köznevelési jelentés részletes adataiból számítógépes feldolgozással végeztük a megfelelő adatok kigyűjtését és statisztikai feldolgozását. A törzstag pedagógusokat, évfolyamonkénti önálló osztályok számát iskola típusonként válogattuk ki és településenként összegeztük az adatokat. Felhasználtuk továbbá a KSH népszámlálási adatokat, és a térképi ábrázoláshoz a Geometria által készített OTAB 2-es térképi adatbázist, ami az ország digitálisan rögzített településhálózata. Ez a 1:500.000–1:1.000.000 méretarányú tematikus térképek háttérbázisa az Országos Térinformatikai Alapadatbázis része.

A kistérségek lehatárolásához a 80-as évek KSH városkörnyéki térségét vettük alapul, ezt néhány helyen módosítani kellett, az arányosabb ábrázolás érdekében. Így értük el, hogy minden egyes kistérségnek van regionális központja, középfokú oktatási intézménnyel. Természetesen azt pontosan eldönteni, hogy a tanulók milyen arányban tanulnának tovább az adott kistérség regionális oktatási központjában, vagy mennének egy másik településen levő intézménybe az iskolaszervezet megváltozásakor, országosan nem lehet, ezért mindig a jelenlegi továbbtanulási irányokat és tendenciákat vettük alapul.

A 9+3-as modell

A 9+3-as modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat +1 osztállyal bővítik, és 9 kötelező osztály után mennek a tanulók a középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 9 osztályossá, amelyekben jelenleg van 8. osztály, így ezekben az iskolákban 9. osztályt is kellene indítani. A korosztályon belül 100%-nak feltételezve a jelenlegi 8.-os tanulók számát, ide sorolva a 8 osztályos gimnáziumok 4. osztályát és a 6 osztályos 2. osztályát is. Így a középiskolák 3 osztályossá csökkennének. A megváltozott helyzet a tantermek számában jelentős változást jelentene, a városokban, illetve a térség központjaiban felszabadulna jelentős számú középiskolai osztályterem, ugyanakkor szükség lenne sok általános iskolai osztályra is. A települések egy jelentős részében ez megközelítőleg egyforma mennyiséget jelentene. Azonban a nagyobb falvakban, falusias településekben kellene több osztályt létesíteni (a lakosság számához viszonyítottan) természetesen a nagy városokban abszolút számban több osztályt jelent. A legkevesebb osztály kellene létesíteni a nyugat- és dél-dunántúli határmenti térségekben, az alföld középső részein, a legtöbbet az alföld északkéleti részén, borsodi térségben, valamint a megye központok sűrűbben lakott vidékein.

A felszabaduló középiskolai osztálytermek számát tekintve a megyeközpontok és a középfokú oktatási központnak számító városok ugranak ki. Az utóbbi például: Nagykanizsa, Vác, Szarvas, Baja kistérsége. Budapest mindkét esetben kiugrik, mivel itt lakik az ország ötöde. Ez a szerkezet a települések jelentős részében nem okozna túl nagy változást (legfeljebb 1 db. osztályteremre lenne szükségük). A települések másik felében átlag 2–10 közötti osztályteremre lenne szükség. Az általános iskolai szükségleteket meghaladó középiskolai osztályterem csak néhány településen szabadulna fel, ilyenek például – Budapest belső kerületein kívül – Vác, Tokaj, Székesfehérvár, Zalaegerszeg, Esztergom, Nyíregyháza, Eger.

Tendenciájában hasonló képet mutatnak a pedagógus létszám változást illusztráló eredmények, az általános iskolai pedagógus létszám növekedés kissé kevésbé tér el a különböző kistérségek között, mint a tanteremszám változás. Ezzel ellentétes tendenciájú a felszabaduló pedagógus létszámot és a középiskolai tantermeket ábrázoló adat, a felszabaduló középiskolai pedagógusokról készült térképeken a kistérségek differenciáltabbak. A legnagyobb pedagógushiány (csak abszolút számban nem összességében!) Budapest külső kerületeiben, néhány kis és közepes városban, vagy nagy faluban, illetve olyan településen van, ahol nincs, vagy kevés a középiskola. Ilyen például: Budapest környéke Érd, Budaörs stb. ahol Budapest elszippantja a középfokú oktatást igénybe vevők egy részét, valamint Ajka, Celldömölk, Várpalota, Dorog, Abony, Lajosmizse, Debrecen környéki nagyobb alföldi települések stb. Határozottabban látszanak a középiskolai központoknak számító városok, ahol lényegesen több pedagógus szabadulna fel, mint amennyi az általános iskola bővítése miatt szükségessé válna. Ezen települések általában a megyeszékhelyek (Pécs, Tatabánya kivételével) és több nagyváros, illetve oktatási centrum: Sopron, Kőszeg, Nagykanizsa, Keszthely, Vác, Esztergom, Gödöllő, Gyöngyös, Sátoraljaújhely, Balassagyarmat, Kalocsa, Baja, Budapest belső kerületei stb.

A 10+2-es modell

A 10+2-es modellek készítésekor azzal számoltunk, hogy az általános iskolákat +2 osztállyal bővítik, és 10 kötelező osztály után mennek a tanulók középiskolába. Csak azokat az iskolákat fejlesztettük 10 osztályossá, amelyekben jelenleg van 8. osztály, így ezekben az iskolákban 9. és 10. osztályt is kellene indítani. A korosztályon belül itt is 100%-nak feltételezve a jelenlegi 8.-os tanulók számát, ide sorolva a 8 osztályos gimnáziumok 4. osztályát és a 6 osztályos 2. osztályát is. Így a középiskolák csak 2 osztályossá csökkennének. Ez a megváltozott helyzet a tantermek számában drasztikus változást jelentene, a tendencia a modellek és a helyzet jellegéből adódóan hasonló képet mutatnak, mint a 9+3-as szerkezetnél, azonban sokkal erősebbek a változások.

A legtöbb kistérségben a szükséges tantermek száma meghaladja a 60-at, a legnagyobb városok környékén a 200-at, csak egyes ritkán lakott kistérségben nem történne jelentős változás. A nagyvárosok környékén, az ország északkeleti térségében sok helyen a 200 főt is meghaladná az igény. Határozottabban jelentkezik az eltérés a különböző oktatási intézményekkel rendelkező települések között. Bár szinte az egész országban jelentősen meghaladja a szükséges általános iskolai pedagógusok száma a felszabaduló középiskolaiakét, néhány markáns helyen, nagyvárosban, Budapest belső kerületeiben, hagyományos középfokú oktatási központban éppen ellentétesen több középiskolai pedagógus szabadulna fel mint ahány általános iskolaira szükség lenne.

A 6+6-os modell

Az előző két modellel ellentétben itt nem az általános iskolát terjesztettük ki felfelé, hanem a középfokú oktatást általánosan lefelé +2 évvel, így a jelenleg 7 vagy 8 osztályos általános iskolák egységesen 6 osztályosokká válnának, és középiskolák (gimnázium, szakközépiskola) 6 osztályosok lennének, ahol az 1–4 osztályig kötelező részt venni az oktatásban 5.-től ki lehet lépni belőle.

Ebben az esetben természetesen az előzőekhez képest ellentétes a tendencia, a közepes és nagyobb városokban lenne szükség több tanteremre és pedagógusra, a kisebb településeken, közepes nagyságú falvakban jelentős számú tanterem illetve általános iskolai pedagógus szabadulna fel. A felszabaduló általános iskolai osztálytermetet nézve abszolút számban a 7 legnagyobb város illetve a megyeközpontok vezetnek, de sok tanterem szabadulna fel Pest megyében, Jászágban, Ózdi térségben és egyes északkeleti térségekben, kevés tanterem szabadulna fel nagyunságban, délnyugati határ mentén, Nógrád legnagyobb részén stb. A fejlesztés a 229 középiskolával rendelkező településen összpontosulna, de különösen Budapesten.

A 8+4-es modell

Ebben a modellben történik a legkisebb változás a jelenlegi helyzethez képest. Az általános iskolákat nem érintené. A középiskolák első két évfolyama mindenki számára kötelező lenne, utána mehetnének a tanulók szakmunkásképzőbe, vagy dolgozni, vagy folytatnák a tanulmányaikat. A térképeken jól látszik, hogy ez a modell igényli a legkisebb beruházást, átszervezést, és átképzést. Azonban ebben az esetben is jelentős pedagógus és tanterem szükséglet lépne fel a 229 középiskolával rendelkező településen, különösen Budapesten.

Tanulságok

Alapszerkezet vagy intézmények? Iskolaszervezeti modelleket vizsgáltunk, és azt, hogy e modellek esetén milyen hálózati fejlesztések szükségesek ahhoz, hogy a fiatalok a tankötele-

zettségüket teljesíteni tudják. Bár ez a megközelítés kellően konkrétan tűnik ahhoz, hogy belőle számottevő politikai tanulságok legyenek levonhatók, látnunk kell, hogy mégis jelentős általánosításokat tartalmaznak. Ezekre bevezetőben már rámutattunk. Itt most csak egyet ismételünk meg közülük. Vizsgálatunkban végig úgy kezeltük az iskolákat, mintha egyszerű térbeli megjelenései volnának egy elvont és általános modellnek. Holott valójában az egyes intézmények sok szállal kötődnek a helyi társadalomhoz, egyúttal pedig mindegyiknek megvan a maga iskolai mikrotársadalma. Amikor a politika formálói arról döntenek, hogyan módosuljon oktatási rendszerünk alapszerkezete, soha nem szabad szem elől téveszteniük, hogy konkrét, térben és időben működő iskolák sorsáról döntenek. Hajlunk még arra is, hogy föltételezzük: az egykor központilag szervezett, a totális államokban *gleichgeschaltet* intézmények életidegenek; a modelltől tapasztalt „elhajlások” pedig alkalmazkodást jelentenek a valósághoz. A kérdés persze az, milyen mértékben kodifikáljuk ezt az alkalmazkodási szabadságot, és mikor lépi túl azt a mértéket, amely fölbomlaszthatja magát az oktatási rendszert.

A fejlesztési igények szóródása. Ha a fönti megjegyzéstől eltekintünk, vizsgálatunk legfontosabb tanulságát így foglalhatjuk össze. A tankötelezettség teljesítése minden alapszerkezetben jelentős fejlesztéseket kívánna meg; és a fejlesztések különösen a szükségessé váló tanárok arányában fejeződnek ki (s csak kisebb mértékben a szükségessé váló osztálytermekben). Mennél rövidebb az alapfokú oktatás, és mennél hosszabb a középfokú képzés, annál jobban koncentrálódnak a szükséges fejlesztések a városi térségekre. És ellenkezőleg: mennél hosszabb alapfokú oktatásban, viszont mennél rövidebb középfokú képzésben gondolkodunk, annál jobban tolódnak a fejlesztési igények a falusi térségek felé. Minden alapszerkezetben jelentős fejlesztés látszik szükségesnek; a jelenlegiben is. Túlzás volna azt állítani, hogy egyfelől a demográfiai hullámvölgy, másfelől az intézmények egyszerű átkeresztelése megoldja a problémát – hiszen korosztályonként mintegy 30 százalékkal több fiatalt kellene lakóhelyi körzetében valahol leültetni. De ha így van is, annál nagyobb az „átrendezés” szükségessége, mennél jobban különbözik a vizsgált alapszerkezet a jelenlegitől (tehát a legjelentősebb változásokra egy 6 plusz 6 alapszerkezet esetén számíthatunk). Viszont az is igaz, hogy még a jelenlegi alapszerkezetben is jelentős fejlesztéseket kellene végrehajtani a tankötelezettség végrehajtása céljából; és a fejlesztések elsősorban szintén a városi körzeteket preferálnák.

c) *Pedagógus szükséglet.* Mondottuk, hogy a fejlesztési igények még markánsabban jelentkeznek a szükségessé váló tanárlétszámban. Ezzel kapcsolatban az a politikai horderejű probléma merül föl, hogy miként tudnák érdekeiket érvényesíteni a tanár szervezetek, és mennyire akarnának ellenállni egy várható átalakításnak. Úgy tűnik – és ezt az elemzéstünk idején megfigyelhető társadalmi mozgalmak is jelzik –, hogy a legnagyobb ellenállást azok a fejlesztések váltanák ki, amelyek a városi térségek helyett a falusiakat preferálnák. Mennél nagyobb súlya van a vizsgált modellben a középfokú képzésnek, annál kevesebb ellenállásra számít a szakértő a tanári szervezetek részéről. E tekintetben is megemlíthendő azonban a jelenlegi modell némely előnye; nevezetesen az, hogy az ebben szükségessé váló változások egyrészt viszonylag szerényebbek, másrészt pedig városi körzetekre összpontosulnak. Nagyobb ellenállásra számítnak pl. a 10 plusz 2 modell esetén.

d) *Kockázati térségek.* Valamennyi modell esetén jellegzetes, egymástól is eltérő kockázati térségek rajzolódnak ki. Vagyis olyan körzetek, amelyekben várhatóan nagyobb beruházásokra lenne szükség, illetve amelyek többet veszítenének az átalakítás során, mint az ország egyéb régiói. Hosszabb alapfokú oktatás esetén a városi körzetek válnak kockázati térségekké, különösen is az egykori ún. iskolavárosok és vonzáskörzeteik. Hosszabb középfokú képzés esetén viszont egyértelműen az aprófalvas térségek a vesztesékes; különösen is a Dunán-

túlón. Minden változat esetén kockázati térségnek minősülnek a következők: a bihari kistérségek, a szatmári kistérségek, a Közép-Tiszántúlon fekvő kistérségek, illetve Belső-Somogy, Tolna, esetenként Zala határmenti kistérségei és egyes nagyvárosi agglomerációk. Külön említendő a főváros „viselkedése”, ahol a belső kerületek látványosan kockázati térségekké válnak, egyes külső kerületek viszont fölértékelődnek.

Összefoglalóan azt mondhatjuk tehát, hogy a 9+3, 10+2 alapszerkezetek a vidéki (falusi) kistérségek fölértékelődésével járnak; a 6 plusz 6 alapszerkezet viszont viszonylag egyenletes településszerkezetet föltételezne, illetve jelentős urbanizációs nyereséggel jár. Attól függően, hogy mely tanári csoportok mekkora nyomást tudnak gyakorolni a politika alakításában, lehet majd ténylegesen is elmozdulni egyik vagy másik irányban. Számottevő fejlesztések nélkül azonban, megismétljük, a tankötelezettség teljessé tétele a jelenlegi alapszerkezetben sem látszik lehetségesnek.

Híves Tamás & Kozma Tamás



F E J L E S Z T Ő

P E D A G Ó G I A

Pedagógiai szakfolyóirat – Kiadó-főszerkesztő: dr. Salné Lengyel Mária

Megrendelhető: 1112 Budapest, Görbe utca 4/b. Telefon: 185-6277, vagy
Mentor Könyvesbolt, 1051 Budapest, Dorottya utca 8. Telefon: 266-9184

SZEMLE

PIERRE BOURDIEU

Bourdieu két könyvéből indulok ki. Az egyiket 1989-ben adta ki *La Noblesse d'État* (Az állami nemesség) címmel, alcíme *Grandes Ecoles et Esprit de Corps* (Nagy iskolák és testületi szellem). A másik *Réponses* (Feleletek, Válaszok) című könyv, amelyet *Loïc J. D. Wacquant*-nal írt együtt. Látszólag interjúkötet, valójában az általa Chicagóban tartott szeminárium összegezése, úgyhogy a kérdés-felelet inkább szerkesztési játék, nem kell valódi kérdés-feleletre gondolni. Ez a könyv 1992 januárban jelent meg Párizsban.

Magyarországon leginkább *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése* címmel magyarul is megjelent könyvére szoktak hivatkozni, amely az 1970 előtt írt tanulmányokból hoz válogatást.¹ Ezen kívül szokták idézni *La Distinction* (A megkülönböztetés) című könyvét is, amelyet 1979-ben jelentetett meg.² Bourdieu folyamatosan újragondolja a saját gondolatait, folyamatosan újrafogalmazza a saját fogalmait, folyamatos érelődésen – noha már éretten lépett a tudomány színpadára –, fokozatos átalakuláson megy át, és a legcélseztérűbb, ha aránylag friss műveit vesszük alapul.

A *La Noblesse d'État* egyik tárgyát az alcím jelöli meg. Franciaországban vannak középiskolák, vannak főiskolák és egyetemek. Ezekből merőben különböznek az úgynevezett nagy iskolák, amelyeknek neve egyáltalában nem mutatja jelentőségüket. Van talán nyolc ilyen. Az egyik nagy iskola az *École Normale Supérieure*, amelynek neve tanárképző főiskolát jelent magyarul, és az ember azt gondolhatná, hogy nem egyetem, hanem főiskola. Ez volt a második világháború utánig Franciaország legelőkelőbb és legfontosabb iskolája, és ma is a legelőkelőbbek egyike. A két háború között az *École Normale Supérieure* adta a francia tudományos élet nagyságainak többségét, a francia szellemi élet vezérfiguráit, minisztereket, miniszterelnököket és más főhatósági vezetőket, tehát ez volt az elitképző intézet. Ehhez az elitképző intézethez párosult még abban az időben – tehát a 44 előtti korszakban – két vagy három nagy iskola. Az egyik volt a *Politechnikum*; erről lehetne gondolni, hogy valami középiskolaféleség, pedig mérnököket, matematikusokat és fizikusokat képzett, magas beosztású államhivatalnokokat adott Franciaországnak. A

Politechnikum mellett a másik volt az *École de Mine* (Bányászati Iskola). A Bányászati Iskola – csakúgy, mint a Politechnikum – főhivatalnokokat, elsősorban a pénzügyi igazgatás vezető tisztviselőit képz. Hasonló a helyzet az *École Nationale Supérieure des Ponts et Chaussées* (Hidak és Utak Iskolája) esetében is, ennek a nevében sincs benne az, hogy egyetem, márpedig ha valakinek ez az iskola szerepel a névjegyén, akkor ez olyasmit jelent, mint a régi Magyarországon a nemesi származás. Ezek voltak azok az iskolák, amelyek 1944-ig adták a francia politikai elitet. A nagy iskolákban viszonylag rugalmas társadalom- és államfenntartás érvényesült, vagyis diákjaik kétharmadrészben burzsoá és egyéb jobb módú családok gyermekei voltak, de egyharmadrészben alulról jöttek. Tehát a francia elit ösztönös módon ügyelt arra, hogy ne legyen kasztyszerűen zárva, hanem valamilyen utánpótlásról gondoskodjék. Bourdieu egy kicsit ki is csúfolja ebben a könyvben az újságok és a népszerű irodalom társadalomképét, amely szerint klasszikus az, ha a parasztszülőkről származó tanító gyereke bekerül az *École Normale*-ba, a tanító gyerekekből *Normalien* lesz, és a *Normalien*ből a köztársaság elnöke, mint Pompidou, aki valóban tanítónak volt a gyereke. Ez a mobilitás persze kis számú emberre korlátozódott, csak azokra, akik ilyen nagy sikert értek. A bejutás nehéz volt, fantasztikusan szigorú felvételi vizsgával. Emlékeztetek *Martin Du Gard* könyvére, a *Thibault-családra*. A nagypolgári család lázadó gyereke jelentkezik az *École Normale*-ba, egy évig tanul éjjel-nappal, megy a felvételi vizsgára, és a bejutás az egész családnak nagy sikert jelent. Elegáns névjegy volt abban az időben, és még most is nagyon elegáns névjegy, amelyen az áll: Jacques Dumont Normalien. Semmi több. Akkor már tudják, hogy kicsoda ő. Ezért használja azt a kifejezést Bourdieu, hogy állami nemesség.

Mindez átalakult a második világháború után. A régi Franciaország kezdett alkalmazkodni a modern világhoz. Megjelent két vagy három új nagy iskola. Az egyik az ENA (*École Nationale de L'Administration*), magyarul Államigazgatási Főiskola. Erről azt gondolhatná az ember, hogy kishivatalnokokat képez. Ez vált aztán Franciaország legelőkelőbb iskolájává, és szokás mondani: ahhoz, hogy az ember miniszter lehessen Franciaországban, először az

1 Pierre Bourdieu (1978) *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Bp., Gondolat Kiadó.

2 Pierre Bourdieu (1979) *La distinction*. Paris, Ed. de Minuit.

ENA-t kell elvégezni. Ebben az iskolában, szemben a Bányászati Iskolával, az Utak és Hidak Iskolájával, Politechnikummal stb, a tudomány ugyan nagy szerepet játszott, de a konkrét államigazgatási feladatokra való felkészülés előtérbe került, tehát modernebb, mint az előbb említettek. Említeném még az *École des Hautes Etudes commerciales*-t, népszerű nevén HEC-et (Kereskedelmi Főiskola), amely szintén magas rangú államhivatalnokokat képez, és a *Sciences Po*-t,³ amely már 1872-ben létrejött, de régebben inkább szabad iskolának látszott, amelyben olyan emberek tanulnak, akik szabadabban akarnak mozogni a világban, s amely nem olyan hierarchizált, mint az előbb említettek. A későbbiekben a Sciences Po is eliképző helyé alakult át.

Megpróbálom azt a néhány kategóriát leírni, amelyekben rendezhető az információ. Az egyik az *objektívizmus és a szubjektívizmus* problémája.

A társadalomtudományban két nagy áramlata: az objektivisták és a szubjektivisták (nyilvánvaló, hogy kicsit egyszerűsítetek). Az objektivisták klasszikus nagy figurája *Émile Durkheim*, a szubjektivisták *Max Weber*. Magyarországon ismerősebb szerzőre hivatkozva, az objektivisták híres klasszikusa *Karl Marx* is. Bourdieu-nek az a törekvése, hogy egyesítse az objektívizmust és a szubjektívizmust. Ezt úgy érti, hogy valamilyen társadalmi jelenségsoport vagy az egész társadalom vizsgálatánál objektíve adott pozíciókból kell kiindulni. E pozíciók nem egyeznek a társadalom önmagáról alkotott képével. Tudományos feladat megtalálni az objektív pozíciókat. A második feladat pedig megtalálni az objektív pozíciókban elhelyezkedő emberek diszpozícióit, hajlamait és elképzeléseit az egész társadalomról és saját helyükről. A prioritást az objektív pozícióknak kell adni, mert ezek határozzák meg az elképzeléseket is. (Nem is nagyon jó szó az elképzelés, angolul is, franciául is *représentation*.) Hivatkozik ezzel kapcsolatban Durkheimnek Mauss-szal együtt írt tanulmányára, amelynek címe: *A klasszifikációk néhány primitív formája*. Azt állították ebben a tanulmányukban, hogy a primitív társadalmakban az értelmi klasszifikációk egyszerűen visszatükrözik a társadalmi csoportban meglevő klasszifikációkat, egész egyszerűen abból származnak. Vagyis a csoportstruktúrából következnek a kollektív elképzelések, és a kollektív elképzelésből az értelmi kategóriák. Azt mondják, hogy ez a primitív társadalomra vonatkozik, de nem a nagyon fejlett társadalomra. Bourdieu továbbmegy, és azt mondja, hogy minden értelmi osztályozás, ami csak van a világon, mindig csak az objektív társadalmi viszonyoknak a tükröképe. Tehát egy-

szerűen vannak objektív viszonyok, ezeket az egyének magukévá teszik, belsővé teszik, *inkorporálják* – állandóan visszatér ez a kifejezés –, és abból, amit magukévá tettek, abból alakítanak ki értelmi kategóriákat, vagyis minden értelmi kategória a meglevő társadalmi struktúra tükröképe. *Homológia, hasonmása*.

Itt kell említenem azt a fogalmat, amelyet nagyon sokan használnak – magyar szociológusok is – Bourdieu-re hivatkozva: *habitus*. E szó Bourdieu terminusa. A *habitus* az egyén egész gondolkodásmódja, életstratégiája. A *habitus* Bourdieu szigorú megfogalmazásában az objektív struktúrák inkorporált változata.

Láthatjuk, hogy Durkheim szélsőségesen objektivista és szélsőségesen szociológista volt, mindennek, ami a világban van, szociológiai értelmezést akart adni. De Durkheim kevésbé volt szélsőséges, mint Bourdieu.

Bourdieu sokszor hivatkozik Ernst Cassirer-re,⁴ a szimbolikus formákról szóló nagy művére, *Philosophie der symbolischen Formen*, valamint a *Substanzbegriff und Funktionsbegriff* című könyvére. A szimbolikus formákat lefordítja saját nyelvére és ez a fordítás tökéletesen átalakítja a Cassirer-féle koncepciót, mert számára a szimbolikus struktúrák mindig, minden egyes esetben az uralom eszközei. Minden társadalomnak megvan a maga uralmi rendszere, és a szimbolikus struktúrák ennek az uralmi rendszernek az eszközei. Ez ugyanaz, amit Marx mondott, amikor úgy fogalmazott, hogy ezek ideológiák.

Ezzel kapcsolatban Bourdieu hangsúlyozza, hogy az ő szociológiájában feloldódik a szociológia és a szociálpszichológia hamis antinómiája, miszerint a szociológia vizsgálja az objektív viszonyokat, a szociálpszichológia az egyéni viszonyokat. A feloldás úgy történik meg, hogy a szociálpszichológia feloldódik az objektivisták szociológiájában.

Az osztályozási rendszerek és az értelmi kategóriák nemcsak az uralom eszközei, hanem harci eszközök is. A szimbolikus formák *enjeu des luttes*-öt alkotnak.⁵ Enjeu a szerencsejátékokból kölcsönzött kifejezés, a tétet jelenti, amiért a küzdelem folyik. A társadalom konfliktusok szövevénye, és minden konfliktus versenykonfliktus, minden konfliktus az uralomért és a hatalomért folyik, és ezek a gondolati formák mind és szünet nélkül folyó harc eszközei és céljai. Úgy alakítják őket, hogy megőrizték azt ami van, vagy hogy fölbolítsák az adott helyzetet, és valami új hatalmi struktúrát hozzanak létre.

Kedvelt kifejezése Bourdieu-nek a *relacionalizmus*. Ő *relacionista* szociológiát képvisel és hangsúlyozza, hogy a re-

3 Institut d'études politiques de Paris.

4 Ernst Cassirer (1874–1945): *Philosophie der symbolischen Formen*. (A szimbolista formák filozófiája) 4 vols. Berlin, Cassirer, 1923–1931; *Substanzbegriff und Funktionsbegriff*. (A szubsztancia és a funkció fogalma) Berlin, Cassirer, 1910.

5 Pierre Bourdieu avec Loïc J. D. Wacquant (1992) *Réponses*. Pour une anthropologie réflexive. Janvier, Éditions du Seuil, p. 22.

lacionizmus meghalad egy rossz antinómiát, egy rossz elentétet, a struktúra és a szereplő antinómiáját. Mert honnan nézzük a társadalmat? A struktúra felől, ami merevnek látszik, vagy a szereplők felől, akik akarnak valamit, akik próbálkoznak valamivel. Ezt az antinómiát akarja a relacionizmussal meghaladni. Ezt úgy érti, hogy van egy hálózat, amely objektíve létezik, és a hálózat visszatükröződik az egyének fejében, egy második hálózatban, a szimbolikus formákban, gondolati formákban. „A társadalmi valóság kétszer létezik, a dolgokban és a fejekben, a mezőkben és habitusokban, a cselekvők környezetében és belső világában. Amikor a habitus kapcsolatba kerül azzal a társadalmi világgal, amelynek produktuma, úgy érzi magát, mint hal a vízben, és a világot magától értekdőnek látja.”⁶ Ezzel kapcsolatban szívesen idézi Marx híres mondatát, amely szerint a társadalom nem egyénkekből áll, hanem az egyének közötti viszonylatok összességéből. Ez tehát nyilvánvalóan erősen objektivistá felfogás.

Most térjünk át a másik, sokak által átvett terminusára: ez a *mező*. Van gazdasági (ökonómiai) mező, kulturális mező, szimbolikus mező, társadalmi mező és még sok más is. Ezek a mezők bizonyos autonómiával rendelkeznek. Tehát más játék folyik az egyetemeken – mert van egyetemi mező is –, mint a nagyvállalatokban. De minden egyes mezőre jellemző: „A mező úgy definiálható, mint hálózat, mint pozíciók közötti objektív viszonyok konfigurációja.”⁷ Akkor mi a habitus? „A habitus és mező közötti viszony mindenek előtt kondicionálási viszony: a mező strukturálja a habitust, amely a mező immanens szükségszerűségének vagy a többé-kevésbé egybehangzó mezők együttesének produktuma.”⁸ A habitus lenne az a fogalom Bourdieu szociológiájában, ahol az egyén aktivitása és gondolkodásmódja fejeződik ki, de teljesen világos, hogy gondolkodásmódja is és cselekvése is szigorúan alá van rendelve az objektív hatalmi és erőviszonyoknak. Nem csak alájuk van rendelve, hanem magáévá is teszi ezeket. „A habitus a külső struktúrák interiorizálása.”⁹ Pascalt idézi: „A világ magába foglal engem, de én is értem a világot. Értem a világot – teszi hozzá Bourdieu, mert a világ magába foglal engem; mert a világ hoz létre engem, mert a világ hozza létre a kategóriákat, amelyeket alkalmazok rá, mert magától értekdőnek, evidensnek látom... Mivel a habitus az önkorporált társadalmi, otthon érzi magát a mezőben, amelyben

lakik.”¹⁰ Ezzel kapcsolatban nagyon érdekes, hogy hivatkozik egy helyen *La Boétie* nem is olyan régen magyarul is megjelent könyvére (*Az önkéntes szolgaságról*). La Boétie a 16. században arról írt, hogy mindenütt a világon szolgaság van, és szolgaság csak azért van, mert az emberek nem láznak fel, mert ha egyszer fölláznának, akkor nem lenne szolgaság. Bourdieu kicsúfolja ezt, mert azt állítja, hogy az elnyomottak mindig hozzájárulnak az elnyomásukhoz, mégpedig azért, mert belső diszpozícióik az uralom inkorporációi.

Vegyük például az irodalmi mezőt. Megvannak a saját játékszabályai, a saját téjei és a saját habitusai, de ott is mindig a hatalomért folyik a játék az irodalmárok között, és ez az egész irodalmi mező benne van a hatalmi mezőben, és annak van alárendelve.

„A mező fogalma arra emlékeztet, hogy a társadalomtudomány igazi tárgya nem az egyén, nem a »szerező«, még akkor sem ha egy mező konstruálásakor az egyénkekből kell kiindulnunk, minthogy a szükséges információ a statisztikai analízis számára általában egyénekhez és egyéni intézményekhez kötődik. A kutatási műveletek centrumában a mezőnek kell lennie. Ez nem azt jelenti, hogy az egyének csak tiszta illúziók, hogy ne léteznének. Az egyéneket a tudomány konstruálja mint *ágenseket*, és nem mint biológiai egyéneket, nem mint aktorokat és nem mint szubjektumokat. Ezek az *ágensek* társadalmilag vannak konstruálva arra, hogy a mezőben legyenek aktívak és cselekvők az ehhez szükséges tulajdonságaik által, amelyek révén a mezőben hatékonyak tudnak lenni és ott hatásokat tudnak produkálni.”¹¹

Ezek után térjünk át a *tőkékre*. „A mező struktúráját a mezőben működő különleges tőkefajták megoszlása határozza meg... A társadalmi *ágensek* nem különleges erők által mechanikusan rángatott »partikulák«. Ők inkább tőkehordozók, és életpályájuktól, tőkeellátottságuk révén elfoglalt pozíciójuktól függően vagy a tőke fennálló megoszlásának megőrzésére törekednek, vagy e megoszlás felborítására.”¹²

Visszatérek az objektivisták és szubjektivisták ellentétére. Az objektivistá áramlathoz tartozik a strukturalizmus is. Ebben a viszonylatban azt mondja Bourdieu, hogy ő tényleg közel van a strukturalistákhoz, de közel érzi magát azokhoz is, akik közelről nézik a dolgokat, mint például

6 Uo., p. 103.

7 Uo. p. 25.

8 Uo. p. 102.

9 Uo. p. 25.

10 Uo. p. 103.

11 Uo. pp. 82–83.

12 Uo. p. 83.

Goffman, ő csak azt nem akarja, hogy ebből a közelnézésből teória születne, mert akkor ez a rövidlátás teóriája lesz. Ez tehát nagyon világos és éles állásfoglalás nemcsak minden szubjektívizmussal, de minden közelnézéssel szemben.

A tőkéek definícióit többször újrafogalmazta. Az 1992 januárjában közzétett (*Réponses*) szöveget idézem: „Bizonyított, hogy a tőke három alapvető fajtában jelentkezik. Tudniillik gazdasági tőke, kulturális tőke és társadalmi tőke. E három fajtahoz csatolni kell a szimbolikus tőkét, amely az a forma, amelyben a fajták egyike vagy másika megjelenik, amikor különböző észlelési kategóriákon keresztül felfogjuk ezeket.”¹³ Ez a megfogalmazás nyilván homályos, maradjunk abban, hogy négy tőke van a legfrissebb Bourdieunél: gazdasági, kulturális, társadalmi és szimbolikus tőke. Folytatom: „Nem akarok kitérni a gazdasági tőke fogalmára.”¹⁴ Azt hiszem, ez nem is szükséges. A gazdasági tőke a vagyon, a gyár, a pénz stb. Ezen nincs mit cifrázni. „Elemeztem a kulturális tőke sajátosságait, amelyet tulajdonképpen információs tőkének kellene nevezni, hogy a teljes általánosságot megadjuk neki.”¹⁵ Ez is változtatás. Most már kulturális tőke helyett a jövőben várhatjuk, hogy információs tőke lesz. „A társadalmi tőke azoknak az aktuális vagy virtuális forrásoknak az összessége, amelyek rendelkezésre állnak egy egyénnek vagy egy csoportnak, annál a ténynél fogva, hogy kapcsolatok tartós hálózatával rendelkezik, intézményesített ismeretekkel és elismerésekkel, tehát azoknak a tőkének és a hatalmaknak az összessége, amelyeket ez a hálózat mozgósítani tud.”¹⁶ Vagyis társadalmi tőkének a kapcsolati tőkét nevezi. Mindannyiunknak vannak kapcsolatai, amelyek segíthetnek bennünket egy állás megszerzésben, megőrzésben, hatalmi befolyásban, vagy ha nincs ilyen kapcsolatrendszerünk, akkor nem vagyunk jól, és mindnyájan tudjuk, hogy nemcsak a mai francia, hanem a mai magyar valóságban is ez valóban fontos tőkeforrás, mert aki megfelelő számú és súlyú kapcsolattal rendelkezik, az bizony jól áll a társadalmi ranglétrán. „Ha például a társadalmi térről adunk számot a régi demokratikus országokban, mondjuk Svédországban, vagy a szovjet típusú országokban, akkor számításba kell vennünk a társadalmi tőkének azt a különleges fajtáját, amelyet a politikai tőke jelent, azt a tőkét, amely a gazdasági tőkéhez hasonlóan privilégiumokról és profitokról tud gondoskodni a kollektív erőforrások patrimonializálásával, az egyik esetben a szakszervezeteken keresztül, a másik esetben a kommunista párton keresztül.”¹⁷ Az 1992-ben

megjelent könyvben tehát a társadalmi tőke nem más mint kapcsolati tőke, és a politikai tőke úgy jelenik meg, mint a kapcsolati tőke egyik válfaja. Ami a kulturális és a szimbolikus tőkét illeti, azok ebben a nagy könyvben összefonódnak, el is különülnek egymástól, meg is különböztethetők, de azért ez nem olyan egyszerű.

Minden nagy iskolához kapcsolódik egy testület. Tehát van a Bányászati Iskola. Oda nem könnyű bejutni, és nem könnyű elvégezni. Miután elvégezte valaki, nem feltétlenül jut be a Bányászati Testületbe. Csak a legjobbak jutnak be. Ugyanez vonatkozik az Utak és Hidak Iskolájára is, a Politechnikumra, az ENA-ra és mindegyikre. Aki ilyen testület tagja, szimbolikus tőkével rendelkezik, előnye van bármilyen állás megszerzésében, vagy fölkerít olyan tevékenység elvégzésére, amely jövedelmekkel jár. Profit keletkezik a testületi tagság révén. De nem egyszerűen profitokról van szó, hanem társadalmi rangról is. Nem véletlen, hogy *Az állami nemesség* a könyv címe. Talán nem is nemesi, hanem már-már főnemesi rang, ha valaki ezeknek a testületeknek a tagja. Ezt tehát nyugodtan nevezhetjük szimbolikus tőkének.

A kulturális tőke Bourdieu értelmezésében különböző alakban jelentkezik. A *La Distinction*-ban erről nagyon sok oldal szól. Próbálom egyszerűen kifejezni: a kulturális tőke Bourdieu-nél *örökség*: részben családi örökség, részben iskolai képzettség. Legegyszerűbben úgy lehetne mérni, hogy kinek mi a végzettsége. Minél magasabb fokú a végzettsége, annál nagyobb a kulturális tőkéje. De ez a legegyszerűbb mérés hiányos lenne. Nem mindegy ugyanis, hogy az iskolát kitüntetéssel végezte, vagy anélkül, amint az sem, hogy melyik iskolát végezte. Az előbb felsoroltam a nagy iskolák közül a leghíresebbeket, de negyvenet is felsorolhattam volna. Egészen más dolog, hogyha valaki nagy iskolát végzett, mint ha csak egy átlagosat.

Továbbá tudni kell, hogy Franciaországban minden fontos állást *Concours*-ok útján töltöttek be. Magyarra úgy fordíthatnánk, hogy pályázati úton, de a dolog nem ilyen egyszerű. Meg kell pályázni mondjuk a muzeológusi állásra. De valójában nem állásokat pályáznak, hanem testületi tagságot. Minden évben pályázatot hirdetnek arra, hogy ki lehet conservateur, muzeológus. S minden ilyen concours-on a jelentkezők közül csak az első kettőt, első hármat fogadják be, ezt megszabják. Jelentkeznek ötvenen, és csak hárman mennek át, ők jogosultak a muzeológusi állásokra szerte Franciaországban. Ugyanilyen pályázatot hirdetnek

13 Uo. p. 94.

14 Uo. p. 94.

15 Uo. p. 94.

16 Uo. p. 95.

17 Uo. p. 95.

az élet minden területén. Hat évet jár valaki az orvosi egyetemre, utána három évig tanulja a gyermekgyógyászatot, mikor megvannak az összes szemeszterek, akkor mehet a concours-ra, ahol mondjuk ezer jelentkezőből négyszázötven mehet keresztül. A többiek kilenc évig hiába tanulnak, ők nem lesznek gyermekorvosok. Aki átjutott a concours-on, bekerült a gyermekorvosok testületébe. Ez így van az élet minden területén. Ezen a ponton nem Bourdieu hibájából keveredik a kulturális tőke és a szimbolikus tőke, mert aki bejutott egy ilyen testületbe, az bizonyosan rendelkezik egy tudással, ezt nevezhetjük kulturális tőkének, de azért, hogy a testület tagjává vált, szimbolikus tőkével is rendelkezik. De próbáljuk egy kicsit tovább finomítani a dolgot.

Említettem, hogy most előtérben van az ENA, és mindjárt mellette második és harmadik helyen – politikai vezető állásokról beszélünk – a Kereskedelmi Főiskola és a Politikai Főiskola. Ezek hárman adják a politikai elitet. De ez nem azt jelenti, hogy az École Normale Supérieure minden tekintetben hátrébb van szorítva. Mindenki tudja, hogy igazi tudást az École Normale-on azért jobban lehet szerezni. Ez is szimbolikus tőke. Az École Normale-nak van természettudományos része, a *Sciences*, és van irodalmi része, a *Lettres*. Aki École Normale-on kitüntetéssel végezte tanulmányait, annak bizonyos értelemben nagyobb a szimbolikus tőkéje, mint aki az ENA-t végezte. Az egyik alkalmas arra, hogy politikai vezető szerepet játsszon, a másiktól el van ismerve, hogy tudós. Ugyanezt megtalálhatjuk a művészetben is. A francia társadalomban van hivatalos művészet. Nagy eladásokkal, nagy megrendelésekkel, sok pénzzel. És mindig van *avantgarde* művészet. A mindenkori társadalmi világban vannak művészek, akik nem tekinthetők hivatalos művészeknek. Az *avantgarde* művész szimbolikus tőkéje nagyobb, mint a hivatalos művészé, a hivatalos művésznek a pénze több, mint *avantgarde* pályatársának.

Ez kifejeződik Párizsban is, mert Franciaországban minden Párizsban van. A „*Bal Part*” és a „*Jobb Part*”. A Szajna bal partján vannak a híres újságírók, a híres írók, a művészek – a szimbolikus tőke tulajdonosai kilencven százaléban a bal parton laknak, a gazdasági tőke birtokosai a jobb parton.

Az állami nemesség egyik kitűnő fejezetét¹⁸ valamivel részletesebben ismertetem. Bourdieu megállapítja, hogy a nyolcvanas évek végén Franciaországban előtérbe került a banktőke az ipari tőkével szemben, a banktőke dominanciája valósul meg a gazdasági életben, másrésztől viszont

összefonódás jött létre az állami és a magángazdaság között. Egyikből a másikba át lehet menni és vissza, de azon kívül is kölcsönös az érdekelttség. Még mindig szerepet játszik a családi tőke is. Más típusú tőkék a részvénytársaságok menedzserei, de társaságukban rendszerint van részvénytőke, tehát részben főnökök, részben pedig tőketalajdonosok. Utolsónak említi a miniszterialis és hatósági pozíciókat. Az Ipari Minisztérium kabinetjében elhelyezkedő emberek fantasztikus gazdasági hatalommal rendelkeznek, ugyanúgy, mint nálunk. Kormányváltozás idején az egész kabinet lecserélődik. Minden minisztériumban vannak szakhivatalnokok, akik odakerültek állásba huszonegynéhány éves korukban és aztán mennek fölfelé a hivatali ranglétrán. Fölfelé helyezkedik el a miniszter negyvenötven főből álló kabinetje, amelyet hozott magával. A kabinet tagjai addig vannak ott, amíg ő is ott van, és utána kicserélődik a garnitúra. Amikor elmegy a miniszter, nemcsak a kabinetjét viszi magával, hanem az egész irattárat is. Mindent.

Ezek a gazdasági élet fő figurái. A tulajdonos család, a menedzser, aki tőkés is, és az állami állásokban levő főnökök. „Mind közül a pénzügyi vezetők vannak a legjobb helyzetben ahhoz, hogy a gazdasági és társadalmi világról való felfogásukat győzelemre juttassák. A sikerhez az ENA és a Sciences Po a legjobb előiskola: az ott elsajátított társadalomfilozófia, vitakészség, alkudozni tudás, nyelvtudás és a tisztviselő csiszolt udvariassága.”¹⁹ Így is lehet mondani, hogy Bourdieu leírásában az abszolút úriemberek uralkodnak Franciaországban.

A gondolatmenet folytatódik. „Az állam nagy főnökei (például Pierre Jouven, Wilfrid Baumgartner, Ambroise Roux, Roger Martin, Pierre de Calan, Jacques de Fouchier), elsősorban főtisztviselők és szabad foglalkozásúak leszármazottai, kisebb mértékben tisztí és földbirtokos családok gyermekei mintegy predestinálva vannak arra, hogy elfoglalják a legfontosabb pozíciókat abban a világban, amely a közületi szektor és a magánszektor között, a bank, az állam és az ipar között van, tehát azon a helyen, amelyet a hatalom helyének nevezhetünk. Minden abba az irányba hat, hogy ezek a kapcsolati emberek foglalják el a vezető pozíciókat a nagy bankokban, az energia, a közlekedés állami vállalataiban, a vegyes vállalatokban, ahol a nagy állami üzemekről alkudoznak, cinkosságban és konfliktusban, az »alapiparágaknak« és a »csúcstechnológiáknak« juttatott szubvenciókról, és ahol politikai döntéseket hoznak új beruházási területek és profitforrások támogatásáról.”²⁰ De még többet mond Bourdieu. „A régi nemes-

18 Écoles du pouvoir sur l'économie, pp. 428–468.

19 Bourdieu (1989) i.m., p. 470.

20 Uo. p. 472.

ség, vagy a régi burzsoázia valamelyik családjához való tartozás birtoklást jelent, társadalmi tőke birtoklását, kapcsolati tőke birtoklását a rokonságon és az ismeretségeken keresztül, és lehetővé teszi, hogy ezt a tőkét még tovább növeljék.”²¹

A kulturális tőke birtokosai (a legtekintélyesebb diplomákkal), a szimbolikus tőke birtokosai (gyakran nemes-ségük, becsületrendjük van, a legzártabb klubok tagjai), a társadalmi tőke birtokosai (családi örökség, házasság, nagy iskolák, miniszteri kabinetek, igazgatói tanácsok) a gazdasági hatalmi mező adott struktúrájának megszemélyesítői. Az állami fináncoligarchia és a nagytőke kifelé a tiszta technikai racionalitás homlokzatát állítja fel, a hatékonyságot és termelékenységet biztosító szakszerűséget teszi meg legfőbb értéknek, hogy elrejtse az uralkodó pozíciók megszerzésének valóságos módjait. A modernista és racionális kép mögött a kiválasztás ténylegesen ható belső elvei a múltban, a történelemben, a szerzett jogok régiségeiben találhatók. „Nincs nagyobb akadály, mint az idő”²² – írja az újonnan jött nehezen titkolható keserűségével és haragiával.

Ez a leírás jólérestiltásra és élelemjűzésre vall, de nélkülözi a konkrét elemzéseket, megmarad az általánosságok szintjén, de még megközelítő ellenőrzést sem tesz lehetővé. Hozzá kell tenni, hogy az általánosságok többnyire feltételesek és gyakran csupán metaforák. Bourdieu ugyanis szívesen teszi idézőjelbe az általa használt kifejezéseket, jelezve ezzel, hogy nem szó szerint értendők. De ha nem szó szerint, akkor hogyan? Jó példa erre a *Le Monde*-nak adott egyik interjúja:²³

„Kérdés: Végül is mik ezek a habitusok?

Válasz: Ezek programfajták (informatikai értelemben).

Kérdés: De miről ismerjük fel a habitus létezését?

Válasz: Arról, hogy az uralkodó osztályban szeretik Beethovent etc.

Kérdés: Körben forgunk. Nem lehet-e legalább feltételezni, hogy az emberek tudnak habitusokról?

Válasz: Naiv hipotézis. Csak az öntudatlan habitusok hatékonyak. Látnia kell, hogy az aktor vagy inkább az ágens mindig hamis érvekkel magyarázza tetteit, hogy a »szükségből erényt csinál.« Szabadnak hiszi magát, de valójában rab.

Kérdés: Vagyis az Ön habitusai úgy vannak elrejtve, mint az ópium altatóereje?

Válasz: A habitusok hatásai akkor vannak a legjobban elrejtve, amikor úgy jelennek meg, mint a struktúra ha-

tásai., mert az ágensnek produktumai, az ágenskéé, akik nem mások, mint az »emberi« struktúra.”

A kijelentések semlegességének, a bírálóat megelőzésének másik eszköze a *mintha* használata. „Bourdieu kedvenc kifejezéseinek egyike a »tout se passe comme si« (minden úgy történik, mintha) – írja Elster. A kifejezés lehetővé teszi, hogy a beszélő anélkül sugalljon, sőt burkoltan állítson egy magyarázó kapcsolatot, hogy nyíltan kiállna mellette.”²⁴

Idézőjelben vagy anélkül, mintha-val enyhítve, vagy enyhítetlenül, lépten-nyomon találunk olyan mondatokat, amelyek komikusan hatnak. „Az uralkodó osztályban szeretik Beethovent” kijelentés akkor is komikusan hat, ha kérdőíves kutatás statisztikája bizonyítja, hogy az uralkodó osztályban többen szeretik Beethovent, mint az alsó osztályban. A *Megkülönböztetés* olvasói tudják, hogy az idézett mondathoz olyan következtetések sora csatlakozik, amelyek valójában nem következtetések, hanem következtetden, csapongó, önmagának ellentmondó érveléssel rosszul alátámasztott merész kijelentések. Az uralkodó osztály tagjai nem zenéjének hallgatásából, vagy játszásából származó élvezetért vagy örömeért szeretik Beethovent, hanem kizárólag azért, hogy megkülönböztessék magukat az alsóbb osztályok tagjaitól, mint ahogy jó bort sem az élvezet kedvéért isznak, hanem megint csak a megkülönböztetésért. Rafinált vizsgálódások nélkül is elég világos, hogy megkülönböztetés létezik, a megkülönböztetésre irányuló törekvés is, sznobizmus is, de mégsem mindenki sznob, és a sznobok is szerethetik a jó zenét és élvezhetik a jó bort. Világos továbbá, hogy az emberek életmódját befolyásolja a megkülönböztetésre való törekvés, de más tényezők még inkább.

Nem lepődhetünk meg azon, hogy a megkülönböztetésre irányuló törekvésnek nemcsak a kulturális javak fogyasztását kell megmagyaráznia, hanem magukat az alkotáásokat is. A *Megkülönböztetés* című munkában például azt olvastam, hogy „a művész életstílusa mindig kihívás a burzsoá életstílussal szemben”.²⁵

Flaubert vagy Baudelaire életstílusa és egész művészete abban az időben valóban kihívás volt a burzsoá életstílussal szemben, az *Education sentimentale*-t és a *Fleurs du mal*-t azonban aligha magyarázhatjuk ezzel a megállapítással.

De térjünk vissza a „gazdaság fölötti hatalom” (Bourdieu kifejezése) és a privilégiumok tárgyalásához. Az állami ne-

21 Uo. p. 473.

22 Uo. p. 477.

23 Entretien avec Le Monde: La société, Paris. La Découverte/Le Monde, 1985, p. 110. Idézi: Raymond Boudon: *L'idéologie*. Paris, Fayard, 1986, p. 227.

24 Jan Elster (1990) Sznobok. *Replika* No. 1, p. 78.

25 Bourdieu (1979) i.m. pp. 60–61.

messég-ben. Említettem, hogy Bourdieu állítása szerint a legfontosabb gazdasági pozíciók betöltésénél a kiválasztás ténylegesen ható belső elvei a múltban, a történelemben, a szerzett jogok régiségeiben találhatók meg. Érdekfeszítők ezek a sorok. Az olvasóban azonban kételyek támadnak. Ha tényleg így van, akkor mitől versenyképes a francia gazdaság? Ha most is azok uralkodnak a gazdaság fölött, akik mindig is uralkodtak, akkor mivel magyarázható az a dinamikus gazdasági fejlődés, az a lenyűgözően gyors átalakulás, amelynek hosszú fejezetet szentelt Mancur Olson a nemzetek felemelkedéséről szóló könyvében?

Említettem továbbá, hogy Bourdieu szerint a tiszta technikai racionalitás és a hatékonyságot biztosító szakszerűség csupán homlokzat, amelyet a nagytőke és az állami fináncoligarchia állít fel, és amely mögött a régiség uralma rejti. Vajon akkor is ugyanezt gondolja-e, amikor TGV-vel délre utazik, Airbus-szal más országokba vagy amikor a France Telecom-ot használja?

A nagytőke és az állami fináncoligarchia szavakat használtam az ímént. A kettő közötti viszony Bourdieu-nél egyértelmű. A nagytőke fölött az állami fináncoligarchia uralkodik. Számos előző és további mondatban szerepel az állami és a nem állami nagytőke, valamint a közösségi és a magán-szektor megkülönböztetése, de az egész *Állami nemesség*-ben végigvonul Bourdieu-nek az a meggyőződése, hogy a gazdasági életben mindenütt az állami fináncoligarchia uralkodik. Amikor tehát gazdaságról beszél, állami gazdaságra gondol, és amikor elemezni próbál, az állami gazdaságot tartja szem előtt. Hangsúlyozni kívánom, hogy az állami gazdaságra vonatkozó állításait sem tudom elfogadni, legfőbb gyengéjét mégis abban látom, hogy összekeveri az állami és magángazdaságot, illetőleg az utóbbit feloldja az előbbiben. Így azt sem látja meg, hogy ha a francia közösségi szektor valóban olyan lenne, mint amilyennek látja, akkor ugyanolyan rosszul működne, mint a szocialista gazdaság, és viszonylag jó működését annak köszönheti, hogy magánszektor veszi körül, hogy versenyre van kényszerítve, és olyan játékszabályoknak van alávetve, amelyek vegyesek ugyan, de alapelvei a piacgazdaság elvei.

E ponton idézendők fel Bourdieu nézetei a tőke különböző fajtáiról és azok meghatározásairól a *Válaszokban* és más könyveiben. Gazdasági, kulturális (információs), társadalmi és szimbolikus tőke. Ha figyelembe vesszük, hogy nála a tőke a hatalom szinonimája, akkor elgondolkodhatunk azon, hogy a hatalom legfontosabb fajtája, a *politikai* nem szerepel ebben a felosztásban. Ez természetesen nem véletlen. Bourdieu ugyan gyakran hangsúlyozza, hogy nincs olyan törvény, amely egyszer s mindenkorra, minden

történelmi korszakra, univerzálisan meghatározná a mezők viszonyát, de az ipari társadalmat mégis egyetlen (részpiramisokból álló) piramisnak látja, amelynek tetején a gazdasági tőke van. Mint említettem, az egyes mezők viszonylagos autonómiával rendelkeznek, de a kulturális mező mégis a gazdasági mező alá van rendelve. A kulturális tőke birtokosai az uralkodó osztályokhoz tartoznak, de a gazdasági tőkéhez képest alárendeltek és alávetettek. „Az irodalmi mező például a hatalmi mezőhöz tartozik, amelyen belül alávetett a pozíciója. (Vagy, kevésbé adekvát nyelven: a művészek és az írók, még általánosabban az értelmiségiek »az uralkodó osztály alávetett frakcióját« képezik.)”²⁶ E képből, mint láttuk, a politikai hatalomnak mellékes szerep jut: nem más, mint a társadalmi tőke egyik változata.

Részben e képek, illetőleg a képet alkotó szemléletnek tulajdonítható, hogy Bourdieu ekvivalenciát állít fel a svéd szakszervezetek és a szovjet kommunista párt politikai és gazdasági hatalma között. Szociológusok között hosszú időn át elég elterjedt volt az a nézet, hogy a piacgazdaságokban a termelési eszközök tőkés tulajdona az uralom, az elnyomás és a kizsákmányolás alapja. Egyetemi vizsgatárgyaik között talán szerepelt némi közgazdaságtan, a továbbiakban azonban valamilyen *ekonofóbia* jellemző rájuk, akkor is, vagy még inkább akkor, ha a társadalmi élet magyarázatánál a gazdaság primátusát vallják. Idegen számukra annak belátása, hogy mivel a tőke tetszőleges mértékben állítható elő (és mivel a tőkések abban vannak érdekelve, hogy a tulajdonukban levő munkatermékeket felhasználják vagy eladják), nem ad hatalmat tulajdonosának embertársai fölött; annak belátása továbbá, hogy állami hatalomtól és monopóliumoktól mentes versenyzásban senkinek sincs hatalma *mások* felett.

„Egy olyan világban, melyben minden egyes jószág minden egyes vevője nagyszámú eladóval kerül szembe, akik között költségmentesen átcsoportosíthat, és ahol minden egyes jószág minden egyes eladója ugyancsak nagyszámú vevővel kerül szembe, akik között szintén költségmentesen átcsoportosíthat, ott senkinek sincs hatalma mások felett. Egy ilyen környezetben a »közgazdasági hatalom« teljesen értelmetlenné válik.”²⁷

Jól tudjuk természetesen, hogy állami hatalomtól és monopóliumoktól mentes gazdaság a valóságban sehol sincs. A világ minden fejlett piacgazdaságában kötelezettségek nélküli monopólium a tartózkodási és termelési helyek tulajdona, és minden országban kényszerítő hatalmat gyakorol a gazdaságban az állam. A kényszer és a járadék alapja azonban nem a tőkés tulajdon, hanem a monopólium és az állami hatalom.

26 Bourdieu avec Wacquant (1992) i.m. p. 80.

27 James M. Buchanan (1992) *Piac, állam, alkotmányosság*. Bp., KJK, p. 31.

Igen jellemző ebből a szempontból, hogy bár Bourdieu szerint a francia gazdaság fölött az állami fináncoligarchia uralkodik (ez különben csak részben igaz), okfejtéseiben mégsem különbözteti meg az államot a gazdaságtól, és fenntartja azt az alapállítást, hogy a hatalmi mezők csúcsán a tőkés tulajdon áll.

(Pierre Bourdieu: *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Ed. du Minuit, 1989.; Pierre Bourdieu avec Loïc J. D. Wacquant: *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*. Paris, Ed. du Seuil, 1992.)

Kemény István



REFLEXIÓK I.Q. ÜGYBEN

Aránylag könnyű szívvel vállaltam, hogy recenziót írrok Richard J. Herrnstein és Charles Murray művéről (*The Bell Curve Intelligence and Class Structure in American Life*), mert a címet megismerve azt hittem, az intelligenciáról, intelligencia-elméletekről lesz benne szó, no meg matematikai statisztikáról, a harang-görbéről, nálunk ismeretebb nevén a Gauss-görbéről.

Az első meglepetés akkor ért, mikor megláttam, hogy a terjedelme 845 oldal, ráadásul enciklopédikus jellegű a vaskos kötet, a Harvard fémjelzi, és a társadalmi struktúra a szerzők szerint sokkal többféleképpen ragadható meg, mint a Vén Európában szokás – hogy Roger Martin Du Gard-tól kölcsönözzek allegóriát.

A szerzők számunkra újszerű (talán ezért inkább általánosabban társadalomtudományi, semmint valamelyik akadémiai diszciplínának szerint besorolható) módon, különböző dimenziók mentén írják le a társadalmi szakadékokat, mutatják be a törésvonalakat. Ezek a következők (tükrözve vagy tartalommal megtöltve amerikai tanszékek, kurzusok tömegét): women studies, youth studies, ethnic studies, regionalism stb.; manapság az USA fontos kérdései között szerepelnek az etnikai, vallási kisebbségekkel kapcsolatos problémák is, azonban ezek már nem dominálnak. Ami még fontosabb, és Magyarországon rutinszerűen kisebb-szegei kérdés, az ott már nem az, hanem nőkérdés (nem feminizmus, szexizmus stb.), ifjúsági probléma (nagyon messze van már a *West Side Story*, a 68-as lázadások, beleértve a hírhedt Kent-i sortűzet és Antonioni *If* című filmjét is), a regionalizmus pedig jóval nagyobb és jóval kisebb kérdésekkel foglalkozik, mint egykor a *Coleman-Report*. Már majdhogynem Egyesült Észak-Amerikáról gondolkodnak, illetve egyre fontosabbak az egész piciny telepiületek is – ha van etnometodológiailag kutatható és kimutatható sajátosságuk.

Elsőül talán meg kell indokolnom, miért nem lehet a beszámoló recenzió. A szerzők, a védőjükül szegődött Ter-

mészettudományi Társaság, a polgárpukkasztó Jegyzetek az Olvasók számára, az Előszó másfél ív terjedelemben mosakszik és provokál.

Asztalomon másik könyv vár sorára: a pszichológiát is utolérte a végzet (habent sua fata scientiae?) – alighogy nagykorú lett, máris vannak dezilluzionáló szerzők, a pszichológia nem tudomány, hanem öszvér. A McMahon szerzőpáros könyve már az ötödik kiadásnál tart (*Psychology: the Hybrid Science*. Chicago, The Dorsey Press, 1989.) Kezd megfogalmazódni bennem egy gyanú: a pszichológia (már ha létezik!) és a hozzá hasonló roppant népszerű tudományok egyik jellegzetessége, hogy hihetetlenül elitisták és apologeták, másrészt rasszisták (néha angolszász, néha kontinentális értelemben). E gyanú árnyékában fogantak szabálytalan reflexióim. Herrnstein és Murray korrektil közlik Edmund Burke-nek a *Természettudományi Társaság Fenntartásai* című rövid írását – ami akár egy rövid recenzió is lehetne.

„Ez a bevallottan legképtelenebb és legarcátlanabb érvelési módszer bigottak és rajongók számára, és rettenés keltésével kísérel meg hozzájárulni ahhoz, hogy a férfiak bölcsebbek és jobbak legyenek; hát itt van. A népszerű előítéletek becsületes megvitatása ellen érvelnek, azért (mondják ők), hogy találjanak annyi ésszerű támogatást, hogy felfedezésük a lehető legveszélyesebb következtetésekre is megtermékenyítően hathasson. Ez képtelen és istengyalázó megjegyzés! Mintha nem kapcsolódna egész boldogságunk az erény gyakorlásához, ami szükségképpen függ a tudásba vetett hitünktől.”

Két nem mellékes „apróság”. Először mellékelem Eysenek professzor táblázatát az intelligencia-hányadosok társadalmi, illetve foglalkozási csoportbeli megoszlásáról.

Csoportok I.Q.-ja nyolc különböző társadalmi rétegben

	Szülők	Gyermekek
Magasabb képzettségű diplomás és közgazgatási irányító	153	120
Alacsony képzettségű diplomás, műszaki, beosztott	132	115
Magas szakképesítésű munkás, tisztviselő	117	110
Szakmunkás	109	105
Betanított munkás	98	97
Segédmunkás	87	92
Alkalmi munkás	82	89
Elmeszociális intézeti lakó	57	67

A táblázat forrása: Eysenek, H. J.: I.Q., Akadémiai, Budapest, 1995. p. 16.

(A táblázat legutolsó sorának olvasásakor gondoljunk a *Száll a kakukk fészkére* c. regényre, filmre, színdarabra, tudományosan pedig a Thomas Szasz nevével fémjelvezhető antipszichiátriai forradalomra, mozgalomra!)

Igen jellemző ebből a szempontból, hogy bár Bourdieu szerint a francia gazdaság fölött az állami fináncoligarchia uralkodik (ez különben csak részben igaz), okfejtéseiben mégsem különbözteti meg az államot a gazdaságtól, és fenntartja azt az alapállítást, hogy a hatalmi mezők csúcsán a tőkés tulajdon áll.

(Pierre Bourdieu: *La Noblesse d'État. Grandes écoles et esprit de corps*. Paris, Ed. du Minuit, 1989.; Pierre Bourdieu avec Loïc J. D. Wacquant: *Réponses. Pour une anthropologie reflexive*. Paris, Ed. du Seuil, 1992.)

Kemény István



REFLEXIÓK I.Q. ÜGYBEN

Aránylag könnyű szívvel vállaltam, hogy recenziót írok Richard J. Herrnstein és Charles Murray művéről (*The Bell Curve Intelligence and Class Structure in American Life*), mert a címet megismerve azt hittem, az intelligenciáról, intelligencia-elméletekről lesz benne szó, no meg matematikai statisztikáról, a harang-görbéről, nálunk ismeretebb nevén a Gauss-görbéről.

Az első meglepetés akkor ért, mikor megláttam, hogy a terjedelme 845 oldal, ráadásul enciklopédikus jellegű a vaskos kötet, a Harvard fémjelzi, és a társadalmi struktúra a szerzők szerint sokkal többféleképpen ragadható meg, mint a Vén Európában szokás – hogy Roger Martin Du Gard-tól kölcsönözzek allegóriát.

A szerzők számunkra újszerű (talán ezért inkább általánosabban társadalomtudományi, semmint valamelyik akadémiai diszciplínának szerint besorolható) módon, különböző dimenziók mentén írják le a társadalmi szakadékokat, mutatják be a törésvonalakat. Ezek a következők (tükrözve vagy tartalommal megtöltve amerikai tanszékek, kurzusok tömegét): women studies, youth studies, ethnic studies, regionalism stb.; manapság az USA fontos kérdései között szerepelnek az etnikai, vallási kisebbségekkel kapcsolatos problémák is, azonban ezek már nem dominálnak. Ami még fontosabb, és Magyarországon rutinszerűen kisebb-szegei kérdés, az ott már nem az, hanem nőkérdés (nem feminizmus, szexizmus stb.), ifjúsági probléma (nagyon messze van már a *West Side Story*, a 68-as lázadások, beleértve a hírhedt Kent-i sortűzet és Antonioni *If* című filmjét is), a regionalizmus pedig jóval nagyobb és jóval kisebb kérdésekkel foglalkozik, mint egykor a *Coleman-Report*. Már majdhogynem Egyesült Észak-Amerikáról gondolkodnak, illetve egyre fontosabbak az egész piciny telepiületek is – ha van etnometodológiailag kutatható és kimutatható sajátosságuk.

Elsőül talán meg kell indokolnom, miért nem lehet a beszámoló recenzió. A szerzők, a védőjükül szegődött Ter-

mészettudományi Társaság, a polgárpukkasztó Jegyzetek az Olvasók számára, az *Előszó* másfél ív terjedelemben mosakszik és provokál.

Asztalomon másik könyv vár sorára: a pszichológiát is utolérte a végzet (habent sua fata scientiae?) – alighogy nagykorú lett, máris vannak dezilluzionáló szerzők, a pszichológia nem tudomány, hanem öszvér. A McMahon szerzőpáros könyve már az ötödik kiadásnál tart (*Psychology: the Hybrid Science*. Chicago, The Dorsey Press, 1989.) Kezd megfogalmazódni bennem egy gyanú: a pszichológia (már ha létezik!) és a hozzá hasonló roppant népszerű tudományok egyik jellegzetessége, hogy hihetetlenül elitisták és apologeták, másrészt rasszisták (néha angolszász, néha kontinentális értelemben). E gyanú árnyékában fogantak szabálytalan reflexióim. Herrnstein és Murray korrektil közlik Edmund Burke-nek a *Természettudományi Társaság Fenntartásai* című rövid írását – ami akár egy rövid recenzió is lehetne.

„Ez a bevallottan legképtelenebb és legarcátlanabb érvelési módszer bigottak és rajongók számára, és rettenés keltésével kísérel meg hozzájárulni ahhoz, hogy a férfiak bölcsebbek és jobbak legyenek; hát itt van. A népszerű előítéletek becsületes megvitatása ellen érvelnek, azért (mondják ők), hogy találjanak annyi ésszerű támogatást, hogy felfedezésük a lehető legveszélyesebb következtetésekre is megtermékenyítően hathasson. Ez képtelen és istengyalázó megjegyzés! Mintha nem kapcsolódna egész boldogságunk az erény gyakorlásához, ami szükségképpen függ a tudásba vetett hitünktől.”

Két nem mellékes „apróság”. *Előszó* mellékelem Eysenek professzor táblázatát az intelligencia-hányadosok társadalmi, illetve foglalkozási csoportbeli megoszlásáról.

Csoportok I.Q.-ja nyolc különböző társadalmi rétegben

	Szülők	Gyermekek
Magasabb képzettségű diplomás és közgazgatási irányító	153	120
Alacsony képzettségű diplomás, műszaki, beosztott	132	115
Magas szakképesítésű munkás, tisztviselő	117	110
Szakmunkás	109	105
Betanított munkás	98	97
Segédmunkás	87	92
Alkalmi munkás	82	89
Elmeszociális intézeti lakó	57	67

A táblázat forrása: Eysenek, H. J.: *I.Q.*, Akadémiai, Budapest, 1995. p. 16.

(A táblázat legutolsó sorának olvasásakor gondoljunk a *Száll a kakukk fészkére* c. regényre, filmre, színdarabra, tudományosan pedig a Thomas Szasz névvel fémjelvezhető antipszichiátriai forradalomra, mozgalomra!)

Költői kérdés: oktatáspolitikusok, bármilyen szinten dolgozó tanárok-oktatók, pszichológusok, matematikusok, (legyenek elméleti vagy gyakorlati szakemberek és kutatók vagy döntéshozók), mi a csodának törik magukat demokráciáért, esélyegyenlőségért, társadalmi mobilitásért? Ez az érdekes, forrásmunkaként is felfogható könyv fittyet hány a „szabadság, egyenlőség, testvériség” eszményére, demokráciára, liberalizmusra. Nagyon közel van ahhoz (hiszen elkötelezettség és szándék kérdése), hogy visszahódítson valamit az East Coast fehér-angolszász-protestáns (WASP) hegemoniájából.

Másik „kedvenc” problémám, hogy a művelt Nyugaton gyakran szerveznek tömegtüntetéseket szociológus-, pedagógus-, jogász-, pszichológus-hallgatók. Törnek, zúznak, rombolnak, gyújtogatnak, s ilyenkor a demokratikus államok rendőrsége, katonasága, milíciái gyakran brutálisan verik szét a tüntetéseket.

A felháborodott diákok és fiatal oktatók azt szokták skandálni, hogy „fasiszta disznók”, „nácik”, „Gestapo” stb.

Nálunk néhány publicista, illetve politizáló „kutató” minősítgeti előszeretettel társadalmunk egyes civil és nem-civil intézményeit ezekkel az attribútumokkal. Ezt a konok antirasszizmust is (magától értetődően) rasszizmusnak tartom.

Az az igazi probléma, hogy a felelőtlen címkézésnek, a felelőtlen címkézőknek szabad átjárása van az utca, a tömegkommunikáció, a tudomány, politológia-politika között.

Természetesen szó sincs ideális, vagy idealizálható állapotokról: röpködnek a sértések is, a címkézés is könnyen megy, azonban mindezek együtt tartoznak az USA szellemi életéhez, közösen alkotják az amerikai értelmiséget, s az Egyesült Államok sokszínű és valószínűleg erős demokráciája arra is épül, hogy a bármilyen oldalról érkező eretnekeket integrálják (ha hagyják magukat), s nem küldik máglyára, mint mifelénk szokás, igaz, kintüntetés sem jár az értelmiségi életforma „éléséért”.

Igy talán már érthető és akceptálható, miért nehéz szokványos recenziót írni – habár szívesen mellékelném a sokatmondó tartalomjegyzéket. Nem elég, hogy a könyv valójában az 50. oldalon kezdődik, már a legelején keretes írás foglalkozik a „Burt-üggyel” (bár ugyanilyen helyes lenne Burt-botrányról írni – s ez több, mint fordítási kérdés).

Engedtessek meg egy fontos ajánlás: az olvasói célcsoport, vagyis kiknek készült a mű, nehezen fogalmazható meg e könyv esetében. A szerzők tudatosan arra törekedtek, hogy majdnem ezeroldalas írásuknak több rétege legyen: előképzettség nélküli elsőéves főiskolai hallgatóktól a vitatkozó kedvű professzorokig.

Nálunk másképpen kell ezt megtenni helyettük.

Ajánlom ezt a könyvet minden érdeklődő, művelt laikusnak, főiskolai-egyetemi hallgatóknak, oktatóknak, kutatóknak, a társadalomtudományok bármelyikét elmélet-

ben vagy gyakorlatban művelő szakembernek (a tömegkommunikációtól a munkaerőpiaciig), azzal a megszorítással, hogy talán nagyobb gyönyörűséget okoz idősebbeknek, akik még élénken emlékeznek a 60-as és a 70-es évek vitáira.

Nekem adatott meg az élvezet, hogy annak idején a *Köznevelésben* recenzálhattam Arthur Jensen munkáját, aki világhírűvé tette skandalumával Burt-ot, majd sok évvel később szegyenkezhetett az És-ben (fiatalabbak kedvéért: az értelmiség egyik kedvenc lapja volt réges-régen az *Élet és Irodalom*), hogy az őfelsége által lovaggá ütött Cyrill Burt esetleg közönséges csaló.

A szerzők zavarba ejtő nyíltsággal tájékoztatják az olvasót arról, hogy revidálnunk kell a Sir Cyrill Burt műveiről és leleplezéséről alkotott nézeteinket. Burt a 60-as és a 70-es években a genetikuskok, pszichológusok, pedagógusok pozitív vagy negatív előjellel talán legnagyobb idetzetségi indexű és talán legnagyobb impact-faktorú angol kutatója volt.

Hatalmas (több száz könyv és cikk egyedül, másokkal) munkássága azt igazolta, hogy az IQ nagyobbik részben öröklött jellegű, mégpedig rassz (pontosabban race – ez nem cseng fasisztoidán), azaz bőrszín és/vagy a szülők szocio-ökonomiai státusa alapján (SES). Munkásságáért lett Sir, majd halála után, ládait felbontva, az derült ki, hogy semmilyen vizsgálatot nem végzett, táblázatai, matematikai-statisztikai próbái íróasztala mellett születtek. Bocsnat: ezer és ezer híve, ugyanennyi ellenfele bosszankodott, diadalmaskodott, de mindnyájuknak rossz volt a lelkiismerete. A botrányra jellemző, hogy a 80-as évek elején valamelyik magyar napilap vasárnapi melléklete is szentelt egy oldalt a kérdésnek.

E könyv azzal indít, hogy Burt többször kimutatta (hiszen az intelligencia öröklődik!), hogy a külön nevelkedő egyetemen tanuló IQ-ja közötti korrelációs koefficiens +0.77. Már tudjuk, amit tudunk, végezzünk Minnesotában hatalmas vizsgálatot, s mit kapunk eredményül: +0.78 – közli a szerzőpáros. Igen kínos: ami számot Burt az ujjából szoptott, az pont ugyanolyan eredmény, mint egy amerikai mega-kutatásé?

A könyv amúgy az 551. oldalon véget ér, utána több száz oldalnyi függelék, jegyzet, index következik.

Egy szemtelen példa: Appendix 1. Statisztika olyan emberek számára, akik biztosak abban, hogy nem tudják megtanulni a statisztikát. Másik példa, esszé-rajongók számára: az I. rész 4. fejezetének címe: „Meredek létrák, keskeny kapuk”.

Kiindulópontjuk az, hogy a 20. század amerikai felsőoktatásának története siker-sztóri – de ez sajátos fogalom-építést szorít a kognitív elit felbuklását jelenti. Ezt a kognitív elitet a felsőoktatás rendszere termeli. Ebben a rendszerben a 2. világháború után egyre erőteljesebb koncentráció figyelhető meg. Az egyre magasabb tandíj el-

lenére egyre többen és egyre nagyobb arányban törekszenek a legjobb intézményekbe. Például a Keleti Partra jutó általános hallgatószám növekedés 39%-a három intézményre jut: a Harvardra, Princeton-ra és a MIT-ra. A siker-sztori a Borostyános Liga és a Hét nővér közül a következő „tizenketke” (the big dozen): Harvard, Stanford, Yale, Princeton, Cal Tech, MIT, Duke, Dartmouth, Cornell, Columbia, University of Chicago, Brown.

Másik fontos oka az új elit kialakulásának, hogy egyre több az olyan foglalkozás, amely magas I.Q.-t igényel. Az 1900-as népszámlálás még alig néhány ilyen foglalkozást ismer, manapság a hagyományosak mellett számtalan természettudományi, társadalomtudományi, számítógépes szakma követel 120-nál magasabb I.Q.-t.

Talán ennek a gondolatmenetnek (amely szinte tökéletesen eltér az általunk megszokottól, hiszen fittyet hány az ok-okozati összefüggések „normális” megfogalmazására és elméletalkotó igényességgel „földhözragadt” és pragmatikus) bemutatása is jó illusztráció arra, hogy olvasásához nem kell „tudni pszichológiát”, mert mindenféle társadalomtudományi eredmény és ötlet helyet kap. Egyetlen kivétel a lélektan: az iránta érdeklődőket szolgálja a végtelenül hosszú irodalomjegyzék, de nem a szöveg.

Visszatérve témánkhoz: nehéz bejutni a kognitív elitbe, ezt bizonyítja és a mozgást támogatja két fontos tényező (amelyek bizonyára nem függetlenek a szputnyik-sokktól). Az egyik a NLSY, a másik a TALENT adatbank. (National Longitudinal Survey of Youth – mindig irigyeltem a koldusszegény Egyesült Államokat, mert nem engedhetik meg maguknak, hogy akár egyetlen tehetség is elkallódjon, hisz nem mindenki születik felső középosztályi családba, mint a Microsoft Billy Gates-e – vagy fordítva.)

A TALENT már önmagáért beszél: ha valaki bekerül az adatbank állományába, az olyan biztosítéknak számít a 60-as évek vége óta, mintha évfolyamelsőként végezne valamelyik elitegyetem. Aki pedig nem kerül be, nagy valószínűséggel számíthat arra, hogy amerikai mércével mérve az alacsony vagy a nagyon alacsony szocioökonómiai réteg tagja lesz (marad). Ha nem önellentmondás, akkor sokat mond a társadalomról, a szerzőkről, a mentalitásról az alábbi táblázat (p. 132.):

A fehérék szegénysége és a kognitív osztály (1989!!!)

Kognitív osztály	Fehérék aránya a szegények között (%)
Nagyon intelligens	2
Intelligens	3
Átlagos	6
Buta	16
Nagyon buta	30
Egyéb	7

A lakosság felső három osztályában a szocioökonómiai státus vagy az intelligencia közel hasonló megoszlást mutat, mint a szegénység-arány. A nagyon buták (az I.Q. normál eloszlásának 5%-át foglalják el – vajon miért és miképpen éppen 5%?) 30%-a élt a szegénységküszöb alatt. Végkövetkeztetésnek is beillik: a szegénység szocioökonómiai hátrányokkal jár együtt és az idő haladtával egyre növekvő mértékben kognitív hátrányokkal is. Vajon az ezredforduló után az USA lakosságának hány százaléka „kerül be” a háromféleképpen megfogalmazott elitbe (szocioökonómiai, gazdasági, kognitív)?

Az ismert, a várható, a meghiökkentő táblázatokhoz tudni kell azt, hogy nem kompatibilisek a legelfogadottabb euró-amerikai pszichometriai vélekedéssel. Mifelénk ugyanis 90-es és 110-es I.Q. között tekintünk valakit átlagosnak (hozzátéve, hogy elméleti szinten hiba az intelligensséget, az intelligenciát azonosnak tekinteni a bihetetlenül sok hibát is magukba rejtő intelligencia-tesztek által kiszámítható I.Q.-val), 110 és 130 között nagyon intelligensnek számít valaki stb. Azonban definícióknak értelmében a népesség kb. 50%-a kerül abba a sávba, amelynek két elvi határa a 90-es és a 110-es érték között van. (Kün Miklós – Szegedi Márton: *Az intelligencia mérése*. Bp., Akadémiai, 1972; és Vörös László [ed]: *Az I.Q. viua*. Bp., FPK, 1979.)

Tovább elemezve a konvenciót, nagyfokú egybeesést mutatnak (ha elég nagy a minta, esetleg egy ország lakosságának teljes körű felméréséről van szó) a matematikai-statisztikai és a megfigyelésen, többszöri ellenőrzéssel vizsgálatokon nyert tapasztalati adatok, becslések.

Mivel a könyv valódi új mondanivalója a kognitív elit születése, megjelenése, ezért csak a 90–110-es I.Q. feletti tartományokat mutatom be (bár pontosan ilyen sávok találhatóak a 0 érték és a 90 között is, azonban azokat külön kellene bemutatni és értelmezni). Ez a középen helyet foglaló tartomány egyébként az átlag szórásának (variációjának) sávja a Gauss-görbében. A 110–130-as I.Q.-k tartománya már 1 (egy) standard deviancia, azaz egy SD távolságra van az átlagtól, itt található elméletileg a lakosság 15%-a, kerekben egyharoda. A következő már ritkán tapasztalható, mert a szuperintelligensek sávja a 130–170-es I.Q. mezője, ez 2 (kettő) standard deviancia, ide kerül(het) a minta, a lakosság 7%-a. Efelett, vagyis 3 (három) SD távolságra van a lakosság 1–2%-a, a rendkívül tehetséges emberek.

Mivel elméletileg a legjobb intelligenciatesztekben 200 pontot is el lehet érni, mondjuk 195 és 200 közötti I.Q.-val jellemezhetők a zenik. Számuk a fejlettebb országokban nagyjából (hiszen ez is csak becslés): egyetlen ember minden egymillió lakosból. Ez a lehetőség azonban annyira fontos, hogy vannak USA-beli pedagógiai-pszichológiai-informatikai programok, melyeket a szakma zseni-vadásznak nevez – ezeknek lehet kiváló ideológiai és szakmai mentőőve vagy háttér ez a könyv.

Másik igen fontos vitalehetőség (óvom az esetleges felhasználókat a veszélytől), hogy az iskolai eredményességet, a kreativitást igen magas korrelációs koefficiens jellemzi az I.Q.-val (és a család szocioökonómiai státusával) összevetve.

Nem szinonimákról van szó természetesen, azonban az eddig kidolgozott mérőeszközök igen nagyfokú átfedéssel mintha ugyanazt mérnék, és mindennek a háttérében a család szocioökonómiai státusa, iskolai végzettsége és a felbecsülhetetlen értékű tanulni vágyás, becsvágy állana – legalábbis a hazai kutatási eredmények szerint. Ez a könyv is, más könyvek is különbséget tesznek az intelligencia és a kreativitás között, mégiscsak együtt jár a kettő.

Azonban a nagymintás I.Q.-vizsgálatok inkább vagy szociológiai, vagy politológiai következtetések levonására alkalmasak. Akik igazán otthonosak a tesztek világában, ők pszichodiagnosztikai célokkal készítenek egyéni és csoportos vizsgálatokat. Azonban alapszabály, hogy nem jó az a teszt, amelyik (a konstrukciótól függően) vagy az átlaghoz viszonyított százalékszámot ad meg végeredményképpen, vagy egy hányadost. Minden jobb intelligenciateszt sok mást is képes mérni.

A három nagy alaptípus nem kapott arányos helyet a könyvben.

Időrendben első a Binet-Simon típusú teszt, nem szívesen, de iskolaalkalmassági vizsgálatokra szokás használni; 16 éves kor felett sem elméleti, sem gyakorlati haszna (használhatósága) nincs.

Modernebb a Wechsler-teszt (beleértve származékait, változatait is, vagyis a HAWIK-ot, a MAWIK-ot stb.), amelyet országokként és évtizedenként kell aktualizálni, s inkább pszichodiagnosztikai célra használatos (bár elég sokféle változata van), ugyanis segédeszköz, a legtöbb helyen egy úgynevezett teszt-batteria része.

A harmadik típus a liberális értelmiség és a világfalu eszméjének térnyerése után alakult ki, ezek az úgynevezett culture-faire, vagy culture-free tesztek: azonban nehéz ugyanazzal a módszerrel vizsgálni a bostoni felső középosztályt és Egyenlítői Afrika törzseit.

Fontos! Mindhárom teszt, illetve típus nagyon jó, nagyon fontos, ám vigyázni kell arra, mire használjuk és milyen következtetéseket szabad levonni az eredményekből. Talán bennfenteskedésnek tűnik, de intő példa az USA ARMY ALFA és az USA ARMY BÉTA teszt utáni vihar, habár százazreker minősítettek, vagy stigmatizáltak ezek alapján.

Azt is figyelmen kívül hagyja a mű – összes erénye mellett –, hogy az intelligenciameleletek és az intelligenciatesztek mégiscsak az euro-amerikai középosztály „találmányai”, más kontinenseken, más kultúrákban nemigen érvényesek.

Még egy probléma: klinikai jellegű vizsgálatok kivételével óhatatlanul olyan szociológiai kutatás alakulhat ki, amely kénytelen egyetlen I.Q.-ban összegezni összemérhetetlen és irreleváns, valamint inkompatibilis tényeket. Ezért jár

közel a lehetetlenséghez, hogy bármilyen alapos kutatómunka után társadalmi szerkezetet elemezzünk – olyan sok múlik a kiválasztott módszeren és a mintavételén.

A könyv sorrendjét követve, mind genetikai-eugenikai, mind pedig a „nevelési stílus” kialakítása értelmében felölések a szülők. Noha egyre szűkebbek a „rossz” genetikai állományú kontinensek, etnikumok bevándorlási kvótái, feltartóztatatlannul romlik az USA (s ez mérhető az I.Q.-val is).

Másik problémája a szülői háznak, hogy bizonyos bőrszín, etnikum esetén majdhogynem mindennapos a rossz, embertelen bánásmód, a gyermek sérelmére elkövetett bűncselekmény. Költői felszólítás, hogy találja ki az olvasó, ugyan kikre gondolnak a szerzők. De nem mehetünk el szó nélkül emellett, hogy pl. az 1967-es évben az Amerikai Emberbaráti Társaság 20.000 (húszezer) esetben kezdeményezett büntetőpert.

A „családi tűzhely” másképpen is kihűlhet. Jóval később, csak Texas államban (1984) a feljelentett családok 87%-ában a jövedelem nem érte el az évi 18.000 USD-t és a feljelentett nők 73%-ának sem barátja, sem élettársa, sem férje nem volt. A gyermek-áldozatok 43%-a (U.S. National Study, 1979) olyan családban élt, ahol a jövedelem évi 7000 USD alatt maradt.

S mekkora a különbség, milyen nagy a szakadék köztünk és a bűnözők között?

Ahol a szegénység, ott a butaság, ahol a butaság, ott a bűn. A bűnözők I.Q.-jának átlagértéke 92,8 pont. Igaz, ebben az is szerepet játszik, hogy magas intelligenciával az ember el tudja érni, hogy ne bukjon le, ne ítéljék el. Ha tétre, helyre, befutóra játszanánk löversenyen, akkor a következő oddszokat kínálják a szerzők (p. 247., az adat 1980-as) arányos bűnözési ráta esetén:

Kognitív osztály	Börtönbüntetésre ítélt oddsza
Nagyon magas	0
Magas	1
Átlagos	3
Buta	7
Nagyon buta	7

Az USA-ban sem lehet tudni, hogy a tények alakítják ki a közvéleményt, vagy a közvélemény nyomása kényszeríti ki tényeket.

1980-ban egy közvéleménykutatás szerint az I.Q.-k közötti különbségektől az emberek 15%-a a környezetet, 1%-a a géneket, 45%-a a kettőt együtt tette felelőssé.

A szerzőket (adataik és nézeteik bemutatásának vágyán kívül) két döntő tényező készítette a közlésre: a demográfiai helyzet romlása, mint végső ok, s az a magabiztosság, hogy van receptjük a problémák megoldására. Bár meg kell jegyezni, hogy lényegében egyetértettek a kognitív elit fontosságával és zárttságával, ám attól tartanak, hogy beavarko-

zás nélkül Nobel-díjasok kicsiny csoportjává zsugorodik, holott az USA ereje szélesebb elitet kíván és igényel.

Végző empirikus bizonyítékláncolatuk szintén új ötlet: nem elég a kibocsátó országot, az etnikumot, az iskolai végzettséget, az életkort, az egészségi állapotot, a szakmát venni fel a bevándorlási kvóták kritériumai közé, hanem még egyet meg kell vizsgálni minden kérvényezőnél: a középosztályi értékeket (MCV Index – Middle Class Values Index). Így szűrhetők ki a kíváncsok „solid citizens” (p. 339.).

Egy próbafelmérés eredménye:

Kérelmező csoport	MCV Index „igen” aránya (%)
Fehérék	51
Feketéek	20
Latinok	31

S a következtetés a recept: legyen helye mindenkinek (*aki megfelel az USA érdekeinek és a szerzők javaslatainak!*)

1) Az 1040 féle adó helyett csak egyetlen legyen, hogy legyen könnyebb a beilleszkedés.

2) A jelenlegi Ph.D. kurzusok „túlzottan” hozzáférhetők, a társadalombiztosítási híres-hírhedt zöld kártya analógiájára be kell vezetni azonnal „the union card”-ot, de a hitelképességet ne az elnéző állam, hanem a korrektebb bankok vizsgálják!

3) A nyerdó bevándorlók nem feltétlenül genetikusan kódoltan bűnözők, de mégis sok a baj. Ki kell dolgozni a morális irányítót (az ötlet David Riesman óta ismerős), mert: „Észak az észak, Dél az dél, a Jó az jó, a Rossz az rossz” – és ezen senki sem változtathat.

Nekem a brit birodalom fénykorából visszhangzik Rudyard Kipling mottója, mint a birodalmi gondolkodás-mód iskolapéldája, miért nem lehet Brit-Indiát (sem) kormányozni: „mert Kelet az Kelet és Nyugat az Nyugat és a kettő sohasem találkozhat”.

4) „Thou shalt not steal!” – magyarul: ne lopj! Kár, hogy a kidolgozandó kódex esetleges szerzői nem tudják, milyen felemelő érzés volt látni bécsi áruházakban a magyar nyelvű transzparenseket: „Magyar! Ne lopj!”

5) A biankó csekk: nem engedhető meg, hogy bármilyen I.Q.-val, etnikummal, jövedelemmel, családi állapottal stb., annyi gyereket hozzon a világra a család (az egyedülálló nő), amennyit akar, vagy ahogy adódik. Ezt nem kommentálom, mert lelkiismereti kérdés, hogy ki és milyen mértékben rendelkezik testével.

A szerzők szerint ugyanis ne fizessünk adót, ha az állam (e könyv esetében az átkozott és távol lévő Washington) úgy osztja el újra a jövedelmeket, hogy nem szólhatnak bele. Vagyis a meritokrácia elve érvényesüljön – ám állam ezt nem tudja a gyakorlatba átültetni.

6) Mi jó sültet ki abból, hogy megírtuk ezt a könyvet (p. 549.)? Az amerikai kormány 30 éve kezdett igazán foglalkozni társadalmi problémákkal (nem írják, de nyilván Johnson elnök „Big Society” programjára céloznak). Arra viszont senki sem gondolt, mik lesznek a következmények – ezt mutatják be az írók, sokkolni akarván kormányzatot, tojásféjűeket, bevándorlókat.

7) Az egyenlőtlenségek megszüntetése nem az USA feladata, térjünk vissza az Alapító Atyák elveihez és a Monroe-doktrínához. Ez a tiszta forrás, ahonnan meríthetünk és csak innen meríthetünk, minden más blabla.

No comment!

Hegedűs T. András

* *

HARANG, KÖNYV ÉS BOTRÁNY

Az intelligencia mérése több mint egy évszázadra tekint vissza, s létrejötte óta mindig is sok vitára adott okot. „A haranggörbe”, Charles Murray és Richard Herrnstein munkája ismét nagy viharokat kavart, tagadhatatlanul az 1994-es év legvitatottabb könyve lett az Egyesült Államokban. A munka, amely nagyszabású kísérletet tesz az IQ-mérés felelevenítésére, igen kellemetlen képet fest a modern Amerika jövőjéről. A két szerző szerint az egyes emberek kognitív képességei lényegesen különbözőek, ezeket a különbségeket öröklők, illetve szerzik meg a szocializáció során; a népesség IQ-csozlása pedig egy haranggörbét mutat (néhány zseni, sok-sok átlagos, és egy buta kisebbség).

Ezek eddig viszonylag ártalmatlan állítások, ám a szerzők tovább mennek: 1. a különféle rasszok teljesítménye különböző – pl. az ázsiaiak az átlag fölött teljesítenek, míg a feketék az átlag alatt; 2. Amerika osztályszervezete egyre inkább átjárhatatlan kasztokká merevedik. Az okosok összeházasodnak, újabb okos sarjakat nemzenek, és megkapják a jól fizető állásokat; a butákat pedig eleve kudarcra ítéli a korai terhesség, a drogfüggőség, a bűnözés.

Az Egyesült Államokban ezek az állítások nagy vitát váltottak ki nemcsak a tudományos, de a politikai életben is. A baloldaliak kimutatták, hogy az amerikaiak teljesen kiábrándultak a jóléti politikából, még azok a republikánusok is, akik pedig komolyan vitatkoztak az állami gondozás érdemeiről, és a kötelező örökbe adásról. Mr. Murray állítása válasz arra az érzésre, hogy a jóléti politika megbukott – a hozzá nem értés mellett azért is, mert egyáltalán nem vette figyelembe az emberi természetet. A pozitív diszkrimináció intézményesíti azt a gondolatot, hogy a különböző etnikai csoportoknak különbözőek a szellemi képességei, hogy a feketék messze alatta teljesítenek az ázsiaiaknak, és mégis be kell őket nyomni az egyetemekre. Ez a gyakorlat azt is eredményezte, hogy az Egyesült Államokban létezik statisztikai nyilvántartás a rasszokról, ami Dél-Afrikán kívül egyedülálló jelenség.

zás nélkül Nobel-díjasok kicsiny csoportjává zsugorodik, holott az USA ereje szélesebb elitet kíván és igényel.

Végző empirikus bizonyítékláncolatuk szintén új ötlet: nem elég a kibocsátó országot, az etnikumot, az iskolai végzettséget, az életkort, az egészségi állapotot, a szakmát venni fel a bevándorlási kvóták kritériumai közé, hanem még egyet meg kell vizsgálni minden kérvényezőnél: a középosztályi értékeket (MCV Index – Middle Class Values Index). Így szűrhetők ki a kíváncsok „solid citizens” (p. 339.).

Egy próbafelmérés eredménye:

Kérelmező csoport	MCV Index „igen” aránya (%)
Fehérék	51
Feketéek	20
Latinok	31

S a következtetés a recept: legyen helye mindenkinek (*aki megfelel az USA érdekeinek és a szerzők javaslatainak!*)

1) Az 1040 féle adó helyett csak egyetlen legyen, hogy legyen könnyebb a beilleszkedés.

2) A jelenlegi Ph.D. kurzusok „túlzottan” hozzáférhetők, a társadalombiztosítási híres-hírhedt zöld kártya analógiájára be kell vezetni azonnal „the union card”-ot, de a hitelképességet ne az elnéző állam, hanem a korrektebb bankok vizsgálják!

3) A nyerdó bevándorlók nem feltétlenül genetikusan kódoltan bűnözők, de mégis sok a baj. Ki kell dolgozni a morális irányítót (az ötlet David Riesman óta ismerős), mert: „Észak az észak, Dél az dél, a Jó az jó, a Rossz az rossz” – és ezen senki sem változtathat.

Nekem a brit birodalom fénykorából visszhangzik Rudyard Kipling mottója, mint a birodalmi gondolkodás-mód iskolapéldája, miért nem lehet Brit-Indiát (sem) kormányozni: „mert Kelet az Kelet és Nyugat az Nyugat és a kettő sohasem találkozhat”.

4) „Thou shalt not steal!” – magyarul: ne lopj! Kár, hogy a kidolgozandó kódex esetleges szerzői nem tudják, milyen felemelő érzés volt látni bécsi áruházakban a magyar nyelvű transzparenseket: „Magyar! Ne lopj!”

5) A biankó csekk: nem engedhető meg, hogy bármilyen I.Q.-val, etnikummal, jövedelemmel, családi állapottal stb., annyi gyereket hozzon a világra a család (az egyedülálló nő), amennyit akar, vagy ahogy adódik. Ezt nem kommentálom, mert lelkiismereti kérdés, hogy ki és milyen mértékben rendelkezik testével.

A szerzők szerint ugyanis ne fizessünk adót, ha az állam (e könyv esetében az átkozott és távol lévő Washington) úgy osztja el újra a jövedelmeket, hogy nem szólhatnak bele. Vagyis a meritokrácia elve érvényesüljön – ám állam ezt nem tudja a gyakorlatba átültetni.

6) Mi jó sültet ki abból, hogy megírtuk ezt a könyvet (p. 549.)? Az amerikai kormány 30 éve kezdett igazán foglalkozni társadalmi problémákkal (nem írják, de nyilván Johnson elnök „Big Society” programjára céloznak). Arra viszont senki sem gondolt, mik lesznek a következmények – ezt mutatják be az írók, sokkolni akarván kormányzatot, tojásféjűeket, bevándorlókat.

7) Az egyenlőtlenségek megszüntetése nem az USA feladata, térjünk vissza az Alapító Atyák elveihez és a Monroe-doktrínához. Ez a tiszta forrás, ahonnan meríthetünk és csak innen meríthetünk, minden más blabla.

No comment!

Hegedűs T. András

* *

HARANG, KÖNYV ÉS BOTRÁNY

Az intelligencia mérése több mint egy évszázadra tekint vissza, s létrejötte óta mindig is sok vitára adott okot. „A haranggörbe”, Charles Murray és Richard Herrnstein munkája ismét nagy viharokat kavart, tagadhatatlanul az 1994-es év legvitatottabb könyve lett az Egyesült Államokban. A munka, amely nagyszabású kísérletet tesz az IQ-mérés felelevenítésére, igen kellemetlen képet fest a modern Amerika jövőjéről. A két szerző szerint az egyes emberek kognitív képességei lényegesen különbözőek, ezeket a különbségeket öröklők, illetve szerzik meg a szocializáció során; a népesség IQ-csozlása pedig egy haranggörbét mutat (néhány zseni, sok-sok átlagos, és egy buta kisebbség).

Ezek eddig viszonylag ártalmatlan állítások, ám a szerzők tovább mennek: 1. a különféle rasszok teljesítménye különböző – pl. az ázsiaiak az átlag fölött teljesítenek, míg a feketék az átlag alatt; 2. Amerika osztályszervezete egyre inkább átjárhatatlan kasztokká merevedik. Az okosok összeházasodnak, újabb okos sarjakat nemzenek, és megkapják a jól fizető állásokat; a butákat pedig eleve kudarcra ítéli a korai terhesség, a drogfüggőség, a bűnözés.

Az Egyesült Államokban ezek az állítások nagy vitát váltottak ki nemcsak a tudományos, de a politikai életben is. A baloldaliak kimutatták, hogy az amerikaiak teljesen kiábrándultak a jóléti politikából, még azok a republikánusok is, akik pedig komolyan vitatkoztak az állami gondozás érdemeiről, és a kötelező örökbe adásról. Mr. Murray állítása válasz arra az érzésre, hogy a jóléti politika megbukott – a hozzá nem értés mellett azért is, mert egyáltalán nem vette figyelembe az emberi természetet. A pozitív diszkrimináció intézményesíti azt a gondolatot, hogy a különböző etnikai csoportoknak különbözőek a szellemi képességei, hogy a feketék messze alatta teljesítenek az ázsiaiaknak, és mégis be kell őket nyomni az egyetemekre. Ez a gyakorlat azt is eredményezte, hogy az Egyesült Államokban létezik statisztikai nyilvántartás a rasszokról, ami Dél-Afrikán kívül egyedülálló jelenség.

Különböző sorsok

Az IQ-tesztről zajló viták rendszeresen átcsapnak egy olyan állításba, miszerint az etnikai csoportoknak különbözőnek az örökölt képességeik; leginkább emiatt váltak hírhedté az IQ teszttel foglalkozók, s ócsárolják őket a Haight Ashburytól a Holland Parkig. A 70-es évek elején dühödtlen vitakoztak a jensenizmusról (a névadó Arthur Jensen a University of California pszichológusa, aki egy cikkében többek között azt állította, hogy egy átlagos fekete IQ-ja alacsonyabb, mint egy átlagos fehéré). William Schokley (aki a tranzisztor társfelfalójaként is ismert) szintén felszította az antijensenisták tüzét, amikor az mondta, hogy a fehérek és feketék agya „másképp van huzalozva”.

De az IQ teszt akkor is vitatott maradna, ha túl tudnának lépni az etnikai különbségek vitáján. Az egyik ok, hogy némely emberek szerint az egyenlőtlenség elkerülhetetlen, a természet törvényeinek eredménye, nem pedig a sajátos körülményeké (ezeknek az embereknek a száma talán növekszik, amikor valószínűnek látszik, hogy a gazdasági egyenlőtlenség kiterjed a munkaerőpiachoz hasonló módon, ahol is az intelligenciát kiemelkedően jutalmazták). Vagyis az egyenlősítő politika saját maga ellen dolgozik: minél inkább felszámolni igyekszik az örökölt előítéleteket, annál inkább felosztják a társadalmat intellektuális kasztrókra.

A második ok, amiért oly vitatott ez a téma, hogy az IQ-teszterek mind hajlamosak a végzetes önhittsége azt gondolván, tudományuk segítségével tudják, mi a legjobb embertársaiknak. A legtöbb szülő számára az az ötlet, hogy egy ember mindenféle teszttel a hóna alatt meg tudja mondani, mi a legjobb a gyerekének, túrheterenül kevély állításnak (hiszen ki ismerhetné nála jobban a gyermekét) és a szabadság durva megsértésének tűnik. Az sem segített az IQ-teszterek megítélésén, hogy gyakran kéri őket vitás kérdések eldöntésére (pl. Angliában a most folyó felvételi vizsgáknál is).

A harmadik ok, amiért az IQ-teszterek aggodalmat keltenek: olyan, mintha fetisizálnák az intelligenciát. Sok ember ösztönösen érzi, hogy az intelligencia csak egy a sikeres élethez szükséges dolgokból – a szerencse, küllem, kellemes modor is szerepet játszik; ezek az emberek kedvelik a gondolatot, hogy az intelligencia kevésbé fontos a „karakternél” – ahogy ők nevezik –, ami egy „fajankót” is jó polgárrá tehet.

De ami igazán elijeszti az embereket az IQ-tesztektől, az a kálvinizmus genetikai üzenete: eszerint az IQ egyrészt determinálja a sorsunkat, másrészt az IQ-t a génjeink határozzák meg. Ez a liberálisoknak azzal a nézetével szállt szembe, miszerint mindannyian felelősek vagyunk saját sorsunk alakításáért. És ez két olyan nézetet is felborított, ami különösen szilárdan tartotta magát Amerikában: az, hogy bárki győzhet, azt a tudatot adta, hogy „jó anyagból” vannak, és hogy inkább mindenki részessüljön annyi ok-

tatásban, amennyi csak lehetséges, mintsem már a legkorábbi éveikben ki legyenek válogatva és osztályozva a gyerekek. (Ézért van, hogy a „Forrest Gump”, amit röviddel a „Bell Curve” megjelenése előtt játszottak, általános tetszést aratott azzal, hogy egy jóságos együgyű emberrel szolt, aki elnyerte Amerika összes szikrázó díját.)

Hogyan lehet, hogy ilyen széleskörű bizalmatlanság övezte egy tudományág kialakulását? Hogy választ kaphassunk erre a kérdésre, egy kis utazást kell tennünk – talán kissé különös a hely – a Whitehall-ba, a 19. század közepe táján. A szokások szerint az angol diplomáciai posztok a családi kapcsolatok alapján lettek szétosztva, így nagyon sok felső tízezerbeli „szerény képességű” úriember is helyet kapott. De ahogy Nagy-Britannia kezdett gazdasági és politikai világhatalommá válni, a reformerek azt kezdték mondani, hogy az előléptetéseknek a legintelligensebb jelöltekkel kellene támogatni, és személyiségüket különböző gyakorlatokon keresztül kell megismerni.

Ez az újítás olyan sikeresnek bizonyult, hogy a politika-csinálók ugyanezeket az elveket alkalmazták az egyetemeken és az iskolákban. A céljuk az volt, hogy olyan oktatási rendszert alakítsanak ki, amely mindenütt képes felfedezni a tehetségeket, bárhol is legyenek, és segít megadni nekik a tehetségüknek megfelelő lehetőségeket.

A sors iróniája, hogy a tehetség skálájának másik végénél levő gyerekek inspirálták az IQ tesztek kialakulását. A kötelező népoktatás bevezetésével a tanárok teljesen különböző képességű gyerekekkel találták szembe magukat, és emiatt kénytelenek voltak különbséget tenni az eredendően buta, és a lusta gyerek között. A legtöbb vizsgálódó meglegedett a gyerekek fölfogásának mérésével. Am 1905-ben Alfred Binet a következő ötletet vetette fel: mi lenne, ha minden korosztálynak már a legkisebb kortól megállapítanának egy szintet különféle egyszerű műveletekre, az alapján kialakítva, ahogy egy átlagos gyerek meg tudja csinálni, és ennek a segítségével újra meg újra besorolnák a gyerekeket lehetőségeik és normális fejlődési görbéjük szerint. Binet ötlete aztán hamarosan tovább finomodott, mikor bevezették a mérőszámokat.

Két angol pszichológus az IQ tesztekkel valamiféle tudományos mozgalommá tette. Az első Francis Galton volt, egy gazdag, és jó kapcsolatokkal rendelkező férfi (Charles Darwin volt a kuzinja), aki az életét az akkor születő statisztikának és genetikának szentelte. A mottója az volt, hogy „számolj, ahol csak tudsz”, és ő meg is mért mindent a hottentotta nők hatalmas fenekétől a szépség eloszlásáig a Brit Szigeteken. A Cambridge-i lovásztól a West Country-i birkózóig mindenkinek megszerkesztette a családfáját, hogy bizonyítsa meggyőződését, miszerint a „a karakterisztikák a családtól függenek”, és hogy „a tehetséget a származás határozza meg”.

Két rögeszméjét kombinálva Galton kispekulálta, hogy a brit populáció tehetségei egy haranggörbe mentén oszlanak

el, a felsőbb osztályokkal a tetején, az alsókkal az alján. Annnyira tartott attól, hogy a görbe alján levők „felfrissítik” a fent levők vérét, hogy vagyona nagy részét egy másik „tudományra”, az eugenetikára (fajegészségtan) költötte.

Galton küldetését egy visszavonult katona, Charles Spearman teljesítette ki. Döntő, hogy a tesztek eredményei szokatlan mértékben kölcsönösen összefüggenek, s ebből arra következtetett – mint egy 1904-es cikkében megírta –, hogy minden szellemi adottságunk egy egyszerű általános képesség megnyilvánulása, amit „g”-nek nevezett. Mindenki örökölte a szellemi energiák egy ilyen fix minőségét, és ez minden intellektuális cselekedetét áthatja, és eleve meghatározza. A jó teszt meg tudja mondani, egy számmal kifejezve, mekkora az egyes ember „g”-je.

Az IQ-tesztek a népességnövekedés évtizedeiben kezdtek kedvelté válni. Az amerikai hadsereg az első világháború idején a toborzásnál használta, mintegy 300 pszichológusnak adva munkát, s ezt más hadseregek is követték. Az iskolák a tanulók irányítására és kiválasztására használták a tesztek, a hivatalnokok és az üzletemberek tehetségek verbuválására. Mindenki úgy gondolta, hogy a tesztek nélkülözhetetlenek a tanulási problémák feltárásában és diagnosztizálásában.

Csak a 60-as években fordultak élesen szembe az IQ-tesztekkel. Az oktatási szakemberek megvádolták őket, hogy engedtek az osztályokba sorolás rögeszméjének, elvakította őket az emberi képességek teljes skálája. A szociológusok (és a szociológiai szempontokat figyelembe vevő pszichológusok) szerint az intellektuális különbségekért sokkal inkább a szociális körülmények felelősek, mint a genetikaiak. Nagy-Britanniában az IQ-tesztekből való kiábrándulást sietette azok körelező bevezetése az iskolákba. Az Egyesült Államokban megszüntették a gyerekek osztályozását az IQ-tesztek használatát. 1978-ban egy San Francisco-i kerületi bíróság határozatot is hozott, hogy a fejlődésben visszamaradott gyerekek osztályba sorolásánál alkotmányellenes azon IQ-tesztek használata, amelyek használata azt eredményezi, hogy ezekben az osztályokban a feketék aránya „aránytalanul magas”.

Kisebbedő csengettyűk

„The Bell Curve” tehát egy olyan gondolatot próbál felleveníteni, amely már két-három évtizede nem népszerű. Vajon igaza van-e Murray-nak és Herrnstein-nek?

Mindeddig a „The Bell Curve”-ről folyó vita mintha a pszichometrikusok kontra többiek között zajlott volna. Valójában az IQ-teszterek véleménye megoszlik a különféle kulcskérdésekben is, kezdve az agy felépítésétől a tesztek megbízhatóságáig, de egyébként Murray és Herrnstein egyre inkább központi szerepet foglal el a pszichometrikusok között. Ők anélkül, hogy zavarba jönnének, támogatják Charles Spearman, amikor azt mondják, hogy az intelligencia mint egységes minőség kifejezhető egyszerű szá-

mokkal; így az az ember, aki jó egy területen, az más területen is az. Egy angol pionír, Godfrey Thompson állítása szerint az összefüggés, ami Spearman így felzaklatta, inkább a lehetőségek törvényével magyarázható. Szerinte az értelemnek nem állandó a struktúrája, és hogy az intelligencia tesztek kicsivel adnak többet, mint egy tippet az ember szellemi képességeiről. Más pszichológusokkal együtt L. L. Thurstone szerint is a különféle szellemi képességek tucatjai léteznek, pl. verbális, matematikai, a térbeli látásé. Liam Hudson úgy találta, hogy az intelligencia tesztek a konvergensen gondolkodónak egy sajátos fajtáját díjazták. Howard Gardner szerint szintén sokféle intelligencia van.

Az IQ-teszterek összecsaptak, összecsapnak a kevésbé misztikus kérdések felett is. Az IQ öröklésének mértékét igen széles skálán becsülik meg, 40-től 80%-ig. Nem értenek egyet az IQ-tesztek pontosságában sem: egyesek szerint ezek a tesztek csak becslések, és hogy gyakran meg kell ismételni őket, ki kell egészíteni személyes interjúkkal (és valóban, megfigyelték, hogy a gyerekek meg tudják tanulni, hogyan tudják megnövelni az IQ pontjaikat). Néhányan a leghíresebb pszichometrikusok közül még a mellett is elkezdtek érvelni, hogy az IQ-tesztek helyébe fizikális teszteknek kellene lépni, amelyek a reakciósebességet, az agy glukóztermelését, a neuronok közti kapcsolat sebességét és az agy méretét mérik.

A pszichometrikusok vitatkoznak arról is, mennyire érvényes a csoportokról való általánosításnak az a módja, ahogy Murray és Herrnstein teszi. Széles körben elfogadott, hogy a csoporton belüli különbségek örökölt faktorokat is tükrözhetnek; de két csoport közötti különbségeknél már más magyarázata is hajlanak (pl. ha az emberek az egyik helyen magasabbak, mint egy másik helyen, annak az oka lehet a táplálkozás is, nem csak a gének.)

Murray és Herrnstein különösen egy érvvel vitatkozik (vagy nem veszi figyelembe) azok közül, amelyekben pedig a pszichometrikusok egyetértenek: nevezetesen, hogy a gyerekeknek nem feltétlenül ugyanaz az IQ-juk, mint szüleiknek. A „The Bell Curve” szerint ugyanis a társadalom átjárhatatlan kasztokba merevíti magát. Ezzel szemben a pszichometrikusok teóriája a társadalmi mobilitás, nem a pangás. Azt próbálják megmagyarázni, miért van gyakran okos gyereke a buta szülőknek, ill. buta gyereke az okos szülőknek. A szexualitás gondoskodik arról, hogy a gének minden generációnál újra legyenek osztva.

Politikai szempontból a „The Bell Curve” megerősíti azt a benyomást, hogy az IQ-teszterek jólétteljes konzervatívok. Pedig az IQ-teszteket mindenféle politikai pozíció védelmére segítségül hívták, becsületesen és másképpen is. Amerikai pszichológusok kezdtek olyan utált dolgokat támogatni, mint a kötelező sterilizáció, vagy az etnikailag érzékeny bevándorlási törvények. Mások, a szocialisták, nagy hívei a felfelé való mobilitásnak, a gyerekközpontú

oktatásnak és a hátrányos helyzetűek bőkezű támogatásának. A két világháború között Nagy-Britanniában az olyan munkáspárti értelmiségiek, mint pl. R. H. Tawney a mellett érveltek, hogy az IQ-teszt az oktatási lehetőségek biztosításának olyan módja, ahol az örökölt képességek döntenek, nem a családi kapcsolatok; olyan pszichológusok, mint pl. Cyrill Burt szívenvedélyes támogatói voltak az óvodáknak és a hátrányos helyzetű gyermekekkel való jobb bánásmódnak. (Ezzel szemben T. S. Eliot úgy gondolta, hogy az IQ-tesztekkel a társadalmi mobilitás és az oktatás lerontásának elősegítésére esküdtek össze. Edward Welbourne, egy különösen fanyar Cambridge-i tanár elítélte őket, mivel ez „egy olyan eszköz, amit a zsidók találtak ki a zsidók előbbre jutására”).

Mi tette az IQ vitát olyan frusztrálttá, hogy mindkét oldal a túlzások rabja lett? A legkorábbi IQ-teszterek bűnösen önhitték voltak, amikor azt állították, hogy kitaláltak egy csálhatatlan technikát a szellemi képességek mérésére és a tanulási és foglalkozási képességek felosztására. S mintha ez nem lett volna elég, tovább szaporították hibáikat, amikor azt állították, hogy metódusuk hatással van a gazdaság teljesítőképességére (az emberi erőforrások leghatékonyabb kihasználását téve lehetővé) és az emberek boldogságára (biztosítván a képességeiknek leginkább megfelelő állást).

Az IQ-tesztek ellenségei szintén bűnösök a vétkes túlzásokban, amikor a teszttereket a kapitalizmus feltámasztásával, az egyenlőtlenség állandósításával, a szexizmus, rasszizmus, sőt még a fasizmus igazolásával is megvédették. Valójában nem volt olyan hely, ahol az IQ-teszterek akárcsak közelítőleg olyan befolyások lettek volna, mint ahogy azt ők vagy ellenségeik képzelték. Hiszen az IQ-elmélet nem játszott szerepet az amerikai kongresszus 1924-es bevándorlást korlátozó törvényének elfogadásában (Immigration Restriction Act); az angol gimnáziumok is csak más, hagyományosabb válogatási módszerek (iskolai feladatok, interjúk) kiegészítéseként használták az IQ-teszteket; Hitler és Mussolini nem törődött vele, mivel szükségszerűen elmentmondott volna saját faji előítéleteiknek.

Mekkora szükség lenne az IQ-vitának egy cseppnyi hideg vízre! A tesztek ellenzőinek el kellene felejtetniük túlvitelt retorikájukat a kapitalizmus és a rasszizmus legitimációjáról. A pártfogóknak fel kellene hagyniuk több nagyszabású tervükkel a meritokrácia kiépítésével kapcsolatban, segítségnyújtásra kellene korlátozni magukat gyakorlati problémák megoldásában. Rá kellene mutatniuk, hogy az IQ-teszt hasznos módja a mentális hiányosságok azonosításának és diagnosztizálásának mindaddig, amíg a gyakorló pszichológus egyéb eszközökkel egyetemben használja. Hozzá kéne tenniük, hogy az IQ-tesztek segíthetnének az iskoláknak a megfelelő gyerekek kiválasztásában a túljelentkezések esetén, hiszen kevésbé elfogult az iskolai teljesítmény iránt, mint a tantárgyi tesztek (amelyek a jó tanulókat preferálják), vagy az interjúk (amelyik a jól

nevelteket kedveli). Kár, hogy Charles Murray és Richard Herrnstein inkább olajat, mintsem hideg vizet öntött a vita tüzére.

(R. J. Herrnstein & Ch. Murray: *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, The Free Press, 1994.)

Az *Economist* (No. 7895) nyomán
Máté Barbara ismertetése



MAGÁNISKOLÁK – ELITOKTATÁS?

A magánoktatással kapcsolatosan mind a politika, mind a közvélemény részéről igen szélsőséges véleményekkel lehet találkozni. A magániskolák támogatói a magániskolát mint a szülői választási szabadság, a demokratikus társadalom egyik alapvető értékének biztosítékát tartják, amely az oktatási piacon keltett verseny révén hozzájárul az oktatási piac sokszínűségéhez és az oktatási színvonal emeléséhez is. És hát miért ne fizethetnének a szülők az oktatásért épp úgy, mint lakásukért, autójukért, utazásokért? A magánoktatás ellenzői a magániskolát olyan intézménynek tartják, amely hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradásához, sőt növekedéséhez, s amely végső fokon a társadalmi és kulturális elkülönülés újratermelődésének legfőbb intézménye. Az oktatást ezzel szemben olyan közjónak tekintik, amely éppen a társadalmi integráció és az esélyegyenlőség megvalósulásához kell, hogy hozzájáruljon. A fenti nézetekhez hasonlóan szélsőségesek a kormánypolitikák is a magánoktatás megítélésében, gyakori a túlfűtöttség, az átideologizáltság, a racionális érvelés hiánya. A magánoktatással kapcsolatos politikák szélsőségeségét és sokszínűségét mutatja a különböző országokban kialakult gyakorlat és politika sokfélesége is. A könyv célja éppen az, hogy a magánoktatással kapcsolatos különböző politikákat és gyakorlatokat bemutassa, egymással összevetve megválaszolja a kérdést: milyen mértékben függ össze a magánoktatás, az abban való részvétel az esélyegyenlőség/esélyegyenlőtlenség alakulásával. A könyv célja közelebbről a magánoktatás összehasonlító elemzése 10 ország példája, 10 országról írott esettanulmány nyomán. Bemutatásra kerül Anglia és Wales, Skócia, az USA, Kanada, Ausztrália, Franciaország, Németország és Hollandia. A könyv módszere a fenti célhoz igazodik: igyekszik az egyes országok esettanulmányai kapcsán a magánoktatás adott országban legjellemzőbb vonásait, emellett a magánoktatásra vonatkozó politika elmúlt évekre jellemző alakulását és mindennek társadalmi összefüggéseit bemutatni. S mivel a magánoktatási szféra alakulásának megértése, a magánoktatásra vonatkozó politika alakulása nem nélkülözheti az állami oktatás s az adott ország társadalmi, politikai,

oktatásnak és a hátrányos helyzetűek bőkezű támogatásának. A két világháború között Nagy-Britanniában az olyan munkáspárti értelmiségiek, mint pl. R. H. Tawney a mellett érveltek, hogy az IQ-teszt az oktatási lehetőségek biztosításának olyan módja, ahol az örökölt képességek döntenek, nem a családi kapcsolatok; olyan pszichológusok, mint pl. Cyrill Burt szívenvedélyes támogatói voltak az óvodáknak és a hátrányos helyzetű gyermekekkel való jobb bánásmódnak. (Ezzel szemben T. S. Eliot úgy gondolta, hogy az IQ-tesztekkel a társadalmi mobilitás és az oktatás lerontásának elősegítésére esküdtek össze. Edward Welbourne, egy különösen fanyar Cambridge-i tanár elítélte őket, mivel ez „egy olyan eszköz, amit a zsidók találtak ki a zsidók előbbre jutására”).

Mi tette az IQ vitát olyan frusztrálttá, hogy mindkét oldal a túlzások rabja lett? A legkorábbi IQ-teszterek bűnösen önhitték voltak, amikor azt állították, hogy kitaláltak egy csilhatatlan technikát a szellemi képességek mérésére és a tanulási és foglalkozási képességek felosztására. S mintha ez nem lett volna elég, tovább szaporították hibáikat, amikor azt állították, hogy metódusuk hatással van a gazdaság teljesítőképességére (az emberi erőforrások leghatékonyabb kihasználását téve lehetővé) és az emberek boldogságára (biztosítván a képességeiknek leginkább megfelelő állást).

Az IQ-tesztek ellenségei szintén bűnösök a vétkes túlzásokban, amikor a teszttereket a kapitalizmus feltámasztásával, az egyenlőtlenség állandósításával, a szexizmus, rasszizmus, sőt még a fasizmus igazolásával is megvédették. Valójában nem volt olyan hely, ahol az IQ-teszterek akárcsak közelítőleg olyan befolyások lettek volna, mint ahogy azt ők vagy ellenségeik képzelték. Hiszen az IQ-elmélet nem játszott szerepet az amerikai kongresszus 1924-es bevándorlást korlátozó törvényének elfogadásában (Immigration Restriction Act); az angol gimnáziumok is csak más, hagyományosabb válogatási módszerek (iskolai feladatok, interjúk) kiegészítéseként használták az IQ-teszteket; Hitler és Mussolini nem törődött vele, mivel szükségszerűen elmentmondott volna saját faji előítéleteiknek.

Mekkora szükség lenne az IQ-vitának egy cseppnyi hideg vízre! A tesztek ellenzőinek el kellene felejteniük túlvitt retorikájukat a kapitalizmus és a rasszizmus legitimációjáról. A pártfogóknak fel kellene hagyniuk több nagyszabású tervükkel a meritokrácia kiépítésével kapcsolatban, segítségnyújtásra kellene korlátozni magukat gyakorlati problémák megoldásában. Rá kellene mutatniuk, hogy az IQ-teszt hasznos módja a mentális hiányosságok azonosításának és diagnosztizálásának mindaddig, amíg a gyakorló pszichológus egyéb eszközökkel egyetemben használja. Hozzá kéne tenniük, hogy az IQ-tesztek segíthetnének az iskoláknak a megfelelő gyerekek kiválasztásában a túljelentkezések esetén, hiszen kevésbé elfogult az iskolai teljesítmény iránt, mint a tantárgyi tesztek (amelyek a jó tanulókat preferálják), vagy az interjúk (amelyik a jól

nevelteket kedveli). Kár, hogy Charles Murray és Richard Herrnstein inkább olajat, mintsem hideg vizet öntött a vita tűzére.

(R. J. Herrnstein & Ch. Murray: *The Bell Curve. Intelligence and Class Structure in American Life*. New York, The Free Press, 1994.)

Az *Economist* (No. 7895) nyomán
Máté Barbara ismertetése



MAGÁNISKOLÁK – ELITOKTATÁS?

A magánoktatással kapcsolatosan mind a politika, mind a közvélemény részéről igen szélsőséges véleményekkel lehet találkozni. A magániskolák támogatói a magániskolát mint a szülői választási szabadság, a demokratikus társadalom egyik alapvető értékének biztosítékát tartják, amely az oktatási piacon keltett verseny révén hozzájárul az oktatási piac sokszínűségéhez és az oktatási színvonal emeléséhez is. És hát miért ne fizethetnének a szülők az oktatásért épp úgy, mint lakásukért, autójukért, utazásokért? A magánoktatás ellenzői a magániskolát olyan intézménynek tartják, amely hozzájárul a társadalmi egyenlőtlenségek fennmaradásához, sőt növekedéséhez, s amely végső fokon a társadalmi és kulturális elkülönülés újratermelődésének legfőbb intézménye. Az oktatást ezzel szemben olyan közjónak tekintik, amely éppen a társadalmi integráció és az esélyegyenlőség megvalósulásához kell, hogy hozzájáruljon. A fenti nézetekhez hasonlóan szélsőségesek a kormánypolitikák is a magánoktatás megítélésében, gyakori a túlfűtöttség, az átideologizáltság, a racionális érvelés hiánya. A magánoktatással kapcsolatos politikák szélsőségeségét és sokszínűségét mutatja a különböző országokban kialakult gyakorlat és politika sokfélesége is. A könyv célja éppen az, hogy a magánoktatással kapcsolatos különböző politikákat és gyakorlatokat bemutassa, egymással összevetve megválaszolja a kérdést: milyen mértékben függ össze a magánoktatás, az abban való részvétel az esélyegyenlőség/esélyegyenlőtlenség alakulásával. A könyv célja közelebbről a magánoktatás összehasonlító elemzése 10 ország példája, 10 országról írott esettanulmány nyomán. Bemutatásra kerül Anglia és Wales, Skócia, az USA, Kanada, Ausztrália, Franciaország, Németország és Hollandia. A könyv módszere a fenti célhoz igazodik: igyekszik az egyes országok esettanulmányai kapcsán a magánoktatás adott országban legjellemzőbb vonásait, emiellát a magánoktatásra vonatkozó politika elmúlt évekre jellemző alakulását és mindennek társadalmi összefüggéseit bemutatni. S mivel a magánoktatási szféra alakulásának megértése, a magánoktatásra vonatkozó politika alakulása nem nélkülözheti az állami oktatás s az adott ország társadalmi, politikai,

gazdasági jellemzőinek bemutatását sem, az egyes ország-tanulmányok a magánoktatás bemutatása mellett gyakran az oktatási rendszer egészét felvázolják a fontosabb társadalmi vonások bemutatásával. (Az összehasonlítás során felismert egyes különbségek megértéséhez voltaképpen éppen ezek a felvázolt összefüggések nélkülözhetetlenek).

Az egyes esettanulmányok (egyben fejezetek) a fentiekből következően hasonló szempontok alkalmazásával íródtak, s hasonló szerkezetet követnek: áttekintést adnak az adott ország magánoktatásának főbb jellemzőiről, társadalmi, gazdasági, történeti kontextusba ágyazva, majd vázolják az utóbbi években az e téren bekövetkezett változásokat, végül kitérnek a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésének és a magánoktatásban való részvétel összefüggéseinek ismertetésére.

A magánoktatás szerepe a tárgyalt országokban igen erősen különböző, itt csak három ország gyakorlatára térek ki. *Angliában* a magániskolák szorosan összekapcsolódnak az elitoktatással, a magániskolai szektor ennél fogva kisebb, drágább és szelektívebb, mint másutt, s túlnyomórészt a nagyvárosokban koncentrálódik. Két évtizede, mikor a Munkáspárt mindent megtett visszaszorításuk érdekében, úgy tűnt, hogy a magánoktatás fokozatosan el fog tűnni. Az iskolák azonban előbb – érdekszervezethez szövetkezve – hatékonyan visszaverték a visszaszorításukra irányuló támadásokat, majd később jócskán meg is erősödtek. A mai konzervatív párt már támogatja az oktatási sokszínűséget, s a LEA-któl független oktatás minden formáját. A magán-szektorban tanulók arányának növekedése az utóbbi 1–2 évtizedben jelzi a politika eredményességét, s a középosztály menekülését az állami oktatásból. A magánszektorban résztvevők összetétele élesen elüt az állami oktatásban tanulókéttól. A magániskolák szelektációs erejét, eredményességét bizonyítják olyan társadalmi-foglalkozási eltcsoportokra irányuló vizsgálatok, melyek adatai szerint igen nagy Angliában a magániskolák szerepe az elitrekutációban: a kereskedelmi bankok vezetőinek 88, a 40 legnagyobb ipari vállalat vezetőjének 66%-a érettségizett magániskolában.

Az *Egyesült Államokban* a magánszektor kisebb hagyományokkal rendelkezik, s kevésbé kötődik az elitoktatáshoz. A 80-as éveket megelőzően a magánoktatás iránti érdeklődés minimális volt, az államok többsége kifejezetten el-lene volt. A 80-as évekre azonban, a gazdasági hanyatlás első jeleinek felbukkanására, az állami iskolákba vetett hit megrendülésének időszakában a magánoktatás iránti igény is megnövekedett. Az USA-ban a magánszféra nagyobb része az egyházak által fenntartott iskolákat jelenti: a 15 magániskolátípusból 12 felekezeti/egyházi. Összességében a 80-as években a tanulók 12%-a járt magániskolába. Jelentős különbség van azonban a tanulók összetételében is: a magániskolába járók nagyobb valószínűséggel kerülnek ki magasabb jövedelmű, stabil, ambiciózus családokból, mint az állami iskolába járó társaik. Többségük fehér, val-

lasi tekintetben azonban sokszínűség jellemzi őket. A magániskolák intézményi jellemzői az államiakkal szemben a viszonylag kis méret, a jó szervezeti klíma, s a fokozott figyelem a kollektív identitás kialakítására, s a fegyelemlre helyezett nagy hangsúly. A sikeres szocializációt, identitás-formálást jelzi, hogy a volt magániskolai tanulók közt később is megmarad az osztályszolidaritás, az osztálykohézió, legalábbis ezt jelzi a házassági, társadalmi érintkezési körök viszonylagos homogenitása.

Franciaországban a középiskolások 20, az általános iskolások és óvodások 14%-a jár nem állami iskolába. A magánszféra legnagyobb részét a katolikus egyház által fenntartott iskolák adják. Az elitoktatáshoz a magániskoláknak mégis sincs egyértelmű közük: az állami líceumok jobb tanulmányi eredményt tudnak felmutatni. Az állami iskolák szelektív jellege miatt viszonylag nagy a rendszerben a lemorzsolódási arány. A tanulmány szerint a magániskolák jelentősége Franciaországban nem is annyira a társadalmi elit újratermelésében látja, sokkal inkább a fenti lemorzsolódást csökkentő, az iskolai siker esélyeit növelő mi-voltában. A magánoktatás ilyenformán Franciaországban az állami iskola hátrányainak ellensúlyozását jelentik a szü-lők egy része számára, s az egyetlen lehetőséget a környe-ti beiskolázás ellen. Feltehetőleg ezek magyarázzák a franciák ragaszkodását a magániskolákhoz: 1984-ben 1 millió ember tiltakozott az ellen a törvény ellen, amely megkísérelte a magániskolák állami szektorba történő integrálását. A háború utáni időszakban vált Franciaországban az oktatás társadalmi státusátörökítésben főszereplővé: a gazdasági tő-ke társadalmi tőkévé alakításában fontos szereplővé. A fenti iskolák biztosítják a különböző társadalmi csoportok szá-mára az akadémiai/oktatási és morális biztonságot, s az igényelt társadalmi távolságot is. Az oktatásban részt vevők közt a felsőbb osztályok gyerekeinek részvételi aránya két-szeres az állami iskolákéhoz képest. Bár az iskolák többsége egyházi fenntartású, a szülők iskolaválasztása túlnyomó-részt szekuláris motívumok alapján történik. A magánszek-tor önmagában való differenciáltsága Franciaországban a szerepkörök különbözőségét takarja: vannak közöttük akadé-miai és társadalmi értelemben vett elitiskolák, reformpeda-gógiaiával dolgozó iskolák, és „helyettesítő”, valamint „me-nedék” iskolák. A különböző színvonalú magániskolák közt munkamegosztás tapasztalható: a jobbak általában egyidejűleg több szerepet töltenek be, a kevésbé jók inkább specializálódnak. A magániskolák funkcióihoz Franciaor-szágban az is hozzá tartozik, hogy létükkel végső soron hozzájárulnak az állami oktatási rendszer szelektivitásának fennmaradásához.

Németországban a magánoktatás a múltban elsősorban az állami oktatási rendszer középiskolai kínálatának hiányos-ságait fedte le – elsősorban vidéki körzetekben, a lányok oktatásában és a szakképzés területén volt jelentős szerepe. Mára a magánoktatás e kompenzációs (és innovációs)

funkciója háttérbe szorult: jelenleg az értékek és az életstílusok növekvő pluralizmusának és a differenciálódó oktatási igények kielégítésének terepe. Látens társadalmi funkciója az elit „kitermelése” és reprodukciója, társadalmi tőke gyűjtése vagy megőrzése. Németországban a magánoktatás mégsem az angol elitjellegű oktatáshoz hasonló. A szelekciós pont az oktatási rendszerről fokozatosan a munkaerőpiacra tolódott át, s a „társadalmi tőke” szerepe megnövekedett a vonzó álláshelyek megszerzési lehetőségeiben. A magánoktatási rendszer kulcsjelentőségű az ehhez szükséges társadalmi tőke megszerzésében és elsajátításában. A szféra nagysága Németországban kisebb mint másutt, de növekvő mértékű. A részvételi arány 1960-ban 2,8%, 86-ban 5,8%-os volt. Egyes iskolák, pl. a Walfdorf-iskolák iránti igény különösen nagy: ezek száma a 70-es évek óta megkétszereződött. A szféra növekedéséhez hozzájárul a posztmaterális értékek növekvő fontossága, az alternatív életstílusok terjedése és az állami intézményrendszer legitimációs válsága. A szülők iskolaválasztása sok esetben az értékek stabilitása, a kedvező iskolai „mentális klíma” választását jelenti. A magániskolák terjedése következménye a privatizálási folyamatnak is. A magánosítás iránti növekvő érdeklődés a fogyasztói szuverenitás előtérbe helyezésének lehetősége mellett azzal a felismeréssel is magyarázható, hogy az oktatási reformok során a decentralizált stratégiák alkalmazása hatékonyabbnak bizonyult; kevesebb konfliktussal járnak a helyi szintű reformok. Németországban az iskolát ma már nem a társadalom ügyének, sokkal inkább a családnak tekintik.

Az említett országokban a magánoktatást a sokféleség jellemzi több vonatkozásban, így a finanszírozásban, az intézmény szervezeti jellegében, az oktatási rendszerben, a társadalomban elfoglalt helyében egyaránt. Az egyes országokra jellemzően alakul a magán és állami szektorok, s az oktatási kínálat különböző formái közötti arány. A megvalósult egyensúly egy sor történeti kompromisszum eredménye az állam és a különböző világi vagy egyházi oktatási kínálat között, mely csak az adott oktatási rendszer sajátos történetéből érthető meg. Ennek legfontosabb eleme az a sajátosság, ahogyan az egyházi iskolák és az állami oktatási rendszer alakult egymás függvényében. Az eredmény 1945 utánra az áttekintett országokban egy relatíve kisméretű szféra, amely azonban egyre inkább növekvőben van, de ma már korántsem vallási okokból. A tanulólétszám növekedése a magánszférában része a jóléti államok privatizáció felé való nagyobb elmozdulásának s a lakosság differenciálódó igényeinek, néhol az állami oktatással szembeni bizalmatlanság növekedésének a jele. A magánszféra kiterjedéséhez hozzájárul a növekvő állami támogatás, elsősorban ott, ahol az eredendően eleve kisebb volt. A nagyobb állami támogatást élvező magánszféra ugyanakkor felveti a támogatás és a szabadság dilemmáját: a növekvő támogatással ugyanis növekvő állami beleszólás jár együtt.

Az egyenlőség/egyenlőtlenség felől nézve a magánoktatást a dolog a fentiekhez hasonló sokszínűséget mutat, s bizonyítja egyben azt is, hogy a magánoktatásról a konkrét helyzettől elvonatkoztatva nem lehet vitatkozni. Az egyenlőtlenségeket – bár az előbbinél kevésbé – befolyásolja a magánszféra mérete is: nagyobb magánszféra „egyenlőbb tud lenni” mint egy kisebb. Több országban a magánoktatás nem rendelkezik jobb feltételekkel és nem produkál az államinál szükségképpen jobb eredményeket, mint az állami oktatás. Némely országban, ahol adott állami oktatási formák egyfajta elitoktatásnak megfelelően funkcionálnak és a magániskolák az államihoz hasonló kiegyenlítő szerepkörrel, jelentőséggel bírnak. A pénz sem a magánoktatásban játszik csak szerepet. Vannak országok, ahol a jó anyagi helyzetű szülők az állami iskola támogatásával biztosítják a jobb feltételeket gyermekük számára, ill. ahol (szintén a tehetősebb) szülők megengedhetik maguknak, hogy jobb színvonalú állami iskola beiskolázási körzetén belülre költözzenek; kizárólag az oktatás színvonala miatt. Ezek az állami iskolák társadalmi és akadémiai értelemben gyakran exkluzívabbak lehetnek akár sok magániskolánál osztály- és etnikai összetétel tekintetében. Hasonlóképp: egyenlőtlenségek eredője lehet az iskolatípusok különbözősége vagy a „streaming” gyakorlata, végső soron a középosztályhoz tartozó szülők érdekei és jobb érdekérvényesítő képessége mentén rendeződnek legtöbb helyen az egyenlőtlenségi viszonyok – igazodva adott ország oktatási rendszerének sajátosságaihoz, hagyományaihoz.

(Geoffrey Walford [ed]: *Private Schools in Ten Countries. Policy and Practice*. London, Routledge, 1989.)

Imre Anna



FELSŐOKTATÁS-POLITIKA

A Twentei Egyetem Hollandia legfiatalabb egyetemei közé tartozik. 1961-ben alapították az ország keleti, akkor gazdasági válsággal küzdő régiójában. Az oktatási profilt azon megfontolás alapján alakították ki, hogy ne kényszerüljenek reménytelen konkurenciaharcra a patinás egyetemekkel, tehát új, interdiszciplináris jellegű szakokat indítottak. A késői indulásból adódó hátrányból sikeresen kíváncsoltak előnyt, modern, új megközelítésekkel próbálkozó kutatási és oktatási programokat vezettek be. Ezen törekvések sorába illik, hogy 1984-ben létrehozták a Felsőoktatás-politikai Kutatóközpontot (Center for Higher Education Policy Studies). A felsőoktatás kérdéseivel foglalkozó kutatások korábban főleg pedagógiai, oktatásszervezési megközelítésből indultak ki. A CHEPS újszerűsége abban rejlett, hogy felismerte a felsőoktatás „nagyüzemmé válásából” adódó megváltozott helyzetet. A felsőoktatást mint komplex

funkciója háttérbe szorult: jelenleg az értékek és az életstílusok növekvő pluralizmusának és a differenciálódó oktatási igények kielégítésének terepe. Látens társadalmi funkciója az elit „kitermelése” és reprodukciója, társadalmi tőke gyűjtése vagy megőrzése. Németországban a magánoktatás mégsem az angol elitjellegű oktatáshoz hasonló. A szelekciós pont az oktatási rendszerrel fokozatosan a munkaerőpiacra tolódott át, s a „társadalmi tőke” szerepe megnövekedett a vonzó álláshelyek megszerzési lehetőségeiben. A magánoktatási rendszer kulcsjelentőségű az ehhez szükséges társadalmi tőke megszerzésében és elsajátításában. A szféra nagysága Németországban kisebb mint másutt, de növekvő mértékű. A részvételi arány 1960-ban 2,8%, 86-ban 5,8%-os volt. Egyes iskolák, pl. a Walfdorf-iskolák iránti igény különösen nagy: ezek száma a 70-es évek óta megkétszereződött. A szféra növekedéséhez hozzájárul a posztmaterális értékek növekvő fontossága, az alternatív életstílusok terjedése és az állami intézményrendszer legitimációs válsága. A szülők iskolaválasztása sok esetben az értékek stabilitása, a kedvező iskolai „mentális klíma” választását jelenti. A magániskolák terjedése következménye a privatizálási folyamatnak is. A magánosítás iránti növekvő érdeklődés a fogyasztói szuverenitás előtérbe helyezésének lehetősége mellett azzal a felismeréssel is magyarázható, hogy az oktatási reformok során a decentralizált stratégiák alkalmazása hatékonyabbnak bizonyult; kevesebb konfliktussal járnak a helyi szintű reformok. Németországban az iskolát ma már nem a társadalom ügyének, sokkal inkább a családnak tekintik.

Az említett országokban a magánoktatást a sokféleség jellemzi több vonatkozásban, így a finanszírozásban, az intézmény szervezeti jellegében, az oktatási rendszerben, a társadalomban elfoglalt helyében egyaránt. Az egyes országokra jellemzően alakul a magán és állami szektorok, s az oktatási kínálat különböző formái közötti arány. A megvalósult egyensúly egy sor történeti kompromisszum eredménye az állam és a különböző világi vagy egyházi oktatási kínálat között, mely csak az adott oktatási rendszer sajátos történetéből érthető meg. Ennek legfontosabb eleme az a sajátosság, ahogyan az egyházi iskolák és az állami oktatási rendszer alakult egymás függvényében. Az eredmény 1945 utánra az áttekintett országokban egy relatíve kisméretű szféra, amely azonban egyre inkább növekvőben van, de ma már korántsem vallási okokból. A tanulólétszám növekedése a magánszférában része a jóléti államok privatizáció felé való nagyobb elmozdulásának s a lakosság differenciálódó igényeinek, néhol az állami oktatással szembeni bizalmatlanság növekedésének a jele. A magánszféra kiterjedéséhez hozzájárul a növekvő állami támogatás, elsősorban ott, ahol az eredendően eleve kisebb volt. A nagyobb állami támogatást élvező magánszféra ugyanakkor felveti a támogatás és a szabadság dilemmáját: a növekvő támogatással ugyanis növekvő állami beleszólás jár együtt.

Az egyenlőség/egyenlőtlenség felől nézve a magánoktatást a dolog a fentiekhez hasonló sokszínűséget mutat, s bizonyítja egyben azt is, hogy a magánoktatásról a konkrét helyzettől elvonatkoztatva nem lehet vitatkozni. Az egyenlőtlenségeket – bár az előbbinél kevésbé – befolyásolja a magánszféra mérete is: nagyobb magánszféra „egyenlőbb tud lenni” mint egy kisebb. Több országban a magánoktatás nem rendelkezik jobb feltételekkel és nem produkál az államinál szükségképpen jobb eredményeket, mint az állami oktatás. Némely országban, ahol adott állami oktatási formák egyfajta elitoktatásnak megfelelően funkcionálnak és a magániskolák az államihoz hasonló kiegyenlítő szerepkörrel, jelentőséggel bírnak. A pénz sem a magánoktatásban játszik csak szerepet. Vannak országok, ahol a jó anyagi helyzetű szülők az állami iskola támogatásával biztosítják a jobb feltételeket gyermekük számára, ill. ahol (szintén a tehetősebb) szülők megengedhetik maguknak, hogy jobb színvonalú állami iskola beiskolázási körzetén belülre költözzenek; kizárólag az oktatás színvonala miatt. Ezek az állami iskolák társadalmi és akadémiai értelemben gyakran exkluzívabbak lehetnek akár sok magániskolánál osztály- és etnikai összetétel tekintetében. Hasonlóképp: egyenlőtlenségek eredője lehet az iskolatípusok különbözősége vagy a „streaming” gyakorlata, végső soron a középosztályhoz tartozó szülők érdekei és jobb érdekérvényesítő képessége mentén rendeződnek legtöbb helyen az egyenlőtlenségi viszonyok – igazodva adott ország oktatási rendszerének sajátosságaihoz, hagyományaihoz.

(Geoffrey Walford [ed]: *Private Schools in Ten Countries. Policy and Practice*. London, Routledge, 1989.)

Imre Anna



FELSŐOKTATÁS-POLITIKA

A Twentei Egyetem Hollandia legfiatalabb egyetemei közé tartozik. 1961-ben alapították az ország keleti, akkor gazdasági válsággal küzdő régiójában. Az oktatási profilt azon megfontolás alapján alakították ki, hogy ne kényszerüljenek reménytelen konkurenciaharcra a patinás egyetemekkel, tehát új, interdiszciplináris jellegű szakokat indítottak. A késői indulásból adódó hátrányból sikeresen kíváncsoltak előnyt, modern, új megközelítésekkel próbálkozó kutatási és oktatási programokat vezettek be. Ezen törekvések sorába illik, hogy 1984-ben létrehozták a Felsőoktatás-politikai Kutatóközpontot (Center for Higher Education Policy Studies). A felsőoktatás kérdéseivel foglalkozó kutatások korábban főleg pedagógiai, oktatásszervezési megközelítésből indultak ki. A CHEPS újszerűsége abban rejlett, hogy felismerte a felsőoktatás „nagyüzemmé válásából” adódó megváltozott helyzetet. A felsőoktatást mint komplex

rendszert kívánta kutatni, a közgazdasági, közszolgálati, üzleti, politológiai és szociológiai szemléletmód együttes alkalmazásával.

1991–92-ben a CHEPS szervezésében nemzetközi összehasonlító vizsgálata került sor, amelynek keretében 11 iparilag fejlett ország felsőoktatási rendszerét, felsőoktatáspolitikáját elemezték. Az intézet vezető munkatársai által szerkesztett kötet közli az országtanulmányokat, amelyeket az adott ország szakértői állítottak össze, maguk a szerkesztők pedig bevezetésképpen bemutatják a kutatási problémát és módszereket, végül összefoglalják a tanulságokat.

A mintába került országokat nemzetközi szakértői csoport választotta ki, figyelembe véve a regionális szempontot, az államformát, a felsőoktatási rendszer jellegzetességeit, azzal a céllal, hogy a fejlett országokat többé-kevésbé reprezentáló képet lehessen nyerni. Ausztrália, Kanada (Ontario), Dánia, Franciaország, Németország, Japán, Hollandia, Svédország, Svájc, az Egyesült Királyság, és az Egyesült Államok (Kalifornia) képezte így a mintát. Az országtanulmányokat készítő kutatók megkapták a kutatási problémát, a fő gondolatmenetet tartalmazó utasítást, benne egy kérdőívet, amely biztosította a viszonylag standardizált és később összehasonlítható információkat.

Négy kérdéscsoportot állítottak össze. Az első a felsőoktatás struktúrájára, az oktatási rendszer egészéhez való viszonyára, deklarált céljára, funkciójára és mindennek történeti összefüggéseire vonatkozik. A második rész a felsőoktatás irányítási rendszerével foglalkozik, ezen belül kiemeli a finanszírozás, a kontroll, az intézményi autonómia és menedzsment témáját. A harmadik rész a felsőoktatáspolitikai fő vonásaira kérdez rá, az abban résztvevő aktorok kapcsolatára, hatalmi-befolyási viszonyaira. Az utolsó rész a rendszerben megnyilvánuló ellentmondásokat, feszültségeket, a minőség és a kompetíció problémáját, mindezek koordináló mechanizmusait járja körül.

A fenti, már konkrétan megfogalmazott kérdések jelzik az alapvető kutatási problémát. Az 1980-as években drámai gyorsasággal nőtt a felsőoktatásban résztvevők abszolút száma és a releváns kohorszon belüli aránya. Nagy kihívást jelentett ez az oktatás tartalma, az oktatásszervezés és az állami szintű oktatásirányítás számára egyaránt. A kormányok nemcsak fenntartják maguknak a jogot arra, hogy beleszóljanak a felsőoktatás-politika alakításába, hanem igyekeznek növelni befolyásukat, elsősorban a finanszírozás eszközével. Döntő érvük, hogy az egyébként politikailag támogatott létszámbővítés következtében az ágazat egyre nagyobb tételként jelentkezik a költségvetésben, így növekszik a végrehajtó hatalom felelőssége is az adófizető polgárok előtt. A költségvetési nehézségek áthidalására a kormányok arra ösztönzik a felsőoktatási intézményeket, hogy fokozottan törekedjenek külső források igénybevételeire. Mindeközben általános az egyetértés abban, hogy az oktatás és kutatás színvonalát őrizni kell.

Megjelenik tehát a három dimenzió, amely által kifeszített térben keresi helyét a felsőoktatás: a kormányzat, a piac és az akadémiai oligarchia. Hogyan értelmezhető ezzel párhuzamosan az autonómia? Akadémiai szabadságot jelent, tehát hogy az oktatás és kutatás tartalmát csakis a tanár, a kutató határozza meg? Szubsztantív autonómiát, az intézmény azon jogát, hogy saját céljait, programját megfogalmazza? Procedurális autonómiát, ami azt jelenti, hogy a kitűzött célok elérésének módját is maga döntheti el?

A megoldás az, hogy a nagyobb pénzügyi költségvetési felelősségre hivatkozó kormányzatok és az autonómia fenntartását ill. fokozását szorgalmazó felsőoktatási intézmények közé ún. puffert szervezeteket hoznak létre. Vajon hogyan tudnak egyensúlyozni a két szempont, a két fél között?

A 11 országtanulmány külön-külön is rendkívül érdekes, hiszen ilyen jellegű, szemléletű, egymás mellett olvasható, összevethető elemzés még nem készült ezekről a jellegzetesen eltérő múltú, más-más társadalmi-kulturális közegebe beágyazott, elismerten hatékony, sokszor mintának tekintett felsőoktatási rendszerekről.

Az összehasonlítás első és talán legfontosabb tanulsága, hogy nagyon különbözőek ezek a felsőoktatási rendszerek. Más-más a struktúrájuk az intézmények jellemző mérete, az egyetemi típusú és a szakképző funkciót vállaló intézmények közötti munkamegosztás szempontjából. Eltérőek az oktatási programok, a fokozatok rendszere és tartalma, maga az oktatási idő is. Végül igen különböző a tulajdoni szerkezetük, az állami (közösségi) és a magánintézmények aránya, presztízse, társadalmi szerepe tekintetében.

A jellegzetes és lényeges eltérések mellett több ponton fellelhető hasonlóság, ill. a rendszerek bizonyos közeledése. Közös jellemző, hogy a felsőoktatási intézmények több tudományt művelő, ennek megfelelően egymástól tartalmilag lényegében függetlenül működő, más-más szakmai érdekcsoporthoz tartozó szakszfékkel állnak. „Tudás-intenzív” ágazatról van tehát szó, amelyben sokkal nehezebb bármilyen központi, esetleg kormányzati akaratot érvényesíteni, mint más költségvetési területeken. Ezt felismerve a kormányzatok azt hangoztatják, hogy bátorítják az autonómia-törekvéseket, támogatják a deregulációt. Az eredmény paradox hatást is kivált, mivel cserében nagyobb átláthatóságot, ellenőrizhetőséget várnak el, és növekszik az intézmények felelőssége. Ez a „menedzserek forradalmát” eredményezi, az akadémiai szempontok nemhogy nagyobb teret nyernének, hanem még csökken is erejük a gazdasági vezetők, az úgyszólván szűkségképpen izmosodó adminisztráció szempontjaival szemben. Bár nő az intézmény autonómiája, de közben csökken az intézményen belüli választott grémiumok súlya, szerepük utólagos jóváhagyó szereppé korcsosul, a tényleges hatalom a néhány tagból álló végrehajtó testületek kezébe kerül.

A piac beleszólása semmivel sem barátságosabb, mint korábban a kormányzaté, ez utóbbi még valamivel több meg-

értést is tud tanúsítani a felsőoktatás tartalmi kérdései iránt, mint az előbbi. Tévhit, hogy a piac a minőség fenntartására, javítására ösztönöz. Annak mérését és értékelését maguknak a felsőoktatási intézményeknek kell megoldaniuk, és lényegében mindenütt megpróbálják intézményesíteni. Az Egyesült Államokban régi hagyománya és kiépült mechanizmusa van ennek. Európában az utóbbi években próbálkoznak vele. Sok vitát vált ki maga az ötlet és a megvalósítása is. Országoként máshova teszik a hangsúlyt, az viszont közös vonás, hogy a minőséget nagyon komplexen értelmezik. Elválasztják a szűkebb értelemben vett minőséget, vagyis azt, hogy az intézmény mennyiben éri el a saját maga által kitűzött célokat, és a relevanciát, azt, hogy ezek a célok mennyiben hasznosak a társadalom számára. Míg a célokat, a missziót az intézménynek kell megfogalmaznia, a relevanciát a kormányzatnak. Mire lehet használni a minőségértékelés eredményeit? A pénzügyi támogatás elosztási szempontjainak kidolgozására legfeljebb csak hosszú távon és nem közvetlenül. Az értékelés és a támogatás közvetlen összekapcsolása többet árthat, mint használ, mert arra ösztönöz, hogy eltitkolják, célszerűen torzítsák, szépítsék a helyzetképet az önértékelés során.

Íme néhány kiragadott gondolat az alapos és szellemes összegezésből, amelyet egyébként a szerkesztő-elemzők az-
zal zárnak, hogy munkájuk pillanatfelvételné tekintendő,

hiszen annak lezárása óta lényegi változások történtek néhány vizsgált országban. Az ezredforduló felsőoktatásának legáltalánosabb jellemzője tehát a folyamatos változás, az átmenet, amelyet a poszt-indusztriális társadalom újabb és újabb kihívásai tesznek szükségessé.

A felsőoktatás fejlesztéséről szóló hazai vitáinkhoz sok tanulssággal szolgálhat ez a kötet. A legfontosabb talán az, hogy a példának tekintett fejlett országokban nem találhatunk egyetlen, minden szempontból sikeres, követendő modellt. Különböző modellek vannak, amelyek maguk is küszködnek belső ellentmondásaikkal, a változás és változtatás nehézségeivel. Bár sok szempontból egymáshoz hasonló gondokkal kell szembenéznünk, és van is sok közös elemünk a megoldási törekvéseknek, azok csak akkor számíthatnak sikerre, ha figyelembe vesszük azt a társadalmi-kulturális közeget, amelyben a felsőoktatási rendszernek funkcionálnia kell.

(Leo Goedegebuure & Frans Kaiser & Peter Maassen & Lynn Meek & Frans van Vught & Egbert de Weert [eds]: *Higher Education Policy. An International Comparative Perspective*. Oxford-New York-Seoul-Tokyo, Pergamon Press, 1994. *Issues in Higher Education*.)

Hrubos Ildikó

BEKÜLDÖTT KÖNYVEK

- Wesely Ödön: *Bevezetés a neveléstudományba*. Bp., OPKM, 1994. 460 p. 448,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Fináczy Ernő: *Didaktika*. Bp., OPKM, 1994. 178 p. 224,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Fináczy Ernő: *Elméleti pedagógia*. Bp., OPKM, 1995. 148 p. 224,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Imre Sándor: *Neveléstan*. Bp., OPKM, 1995. 344 p. 336,-Ft. (A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusai. Az OPKM hasonmás kiadványai)
- Szecső Károly: *Somos Lajos*. Bp., OPKM, 1994. 104 p. 99,-Ft. (Magyar pedagógusok)
- Faludi Szilárd: *Quint József*. Bp., OPKM, 1994. 74 p. 88,-Ft. (Magyar pedagógusok)
- Kontra György: *Karácsony Sándor*. Bp., OPKM, 1994. 118 p. 99,-Ft. (Magyar pedagógusok)
- Kovács Mihály: *Negyven ezer magyar levente kálváriája a második világháború végén*. Bp., OPKM, 1993. 112 p. 132,-Ft.
- Kelemen Elemér – Setényi János: *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Bp., OPKM, 1994. 206 p. 198,-Ft. (Bárczy István könyvtár 1.)
- Dán Krisztina – Tóth Gyula: *Könyvtár az iskolában. Hazai és nemzetközi áttekintés*. Bp., OPKM, 1995. 256 p. 250,-Ft. (Bárczy István könyvtár 2.)

SUMMARIUM

ELITE

By choosing this issue's topic, *EDUCATIO* does not intend to entertain bored members of high society. We share Wilfredo Pareto's definition of *elite* and accept that the notion has since its creation undergone considerable contextual changes without once proving to be inapt or superfluous.

The political and economic transition in Hungary renders this issue remarkably topical since the ongoing process of social transformation is necessarily followed by a change in the elite. All this in itself would not justify *EDUCATIO* to dwell on the subject. Yet in a society where formal positions demand high educational certification and the school system is a means for social selection, educational institutions necessarily play a significant role in the formation and changes of elite. In this issue we tackle the connection of elite and education.

ERZSÉBET SZALAI depicts the characteristics of the elite which took part in the political and economic transition. She places their transformation in a political context and defines elite as the whole corpus of actors in the new power structure.

GYÖRGY LENGYEL and *ATTILA BARTHA* show in their analysis that approximately 20–25 years of activity (varying according to profession, certification and gender) is required to become a member of the current economic elite.

Both the study of the economic elite and the analysis of the military one by *JÁNOS SZABÓ* prove that not only the previous five but also the past fifty years saw the period of accelerating change of elites. In the case of the military profession this phenomenon is even more evident than in economy. Since military academies have always provided overspecialized training, the influence of educational system in creating a military elite was weaker. As a result of this heritage, the change of military elite is closely connected with the transformation of its education.

JÁNOS SETÉNYI focuses on the new content of elite education in higher education. The author approaches the change of values and patterns of selection instead of using the traditional analysis of internal and external selective mechanisms in order to describe the trends of social stratification.

VIKTOR KARÁDY'S historical study describes the first functional change of Hungarian general secondary education. At the end of the last century general secondary schools served as the institutionalized gate-keepers of the middle class, and their education was authorized by the maturity examination. While the traditional Christian middle class clientele of general secondary schools remained stable, the educational and social mobility of Jewish students reached a stage where their educational over-representation compared to their social proportion emerged in every type of secondary school.

Students of some schools have good chances to enter an elite group. This fact strongly influences the status hierarchy of educational institutions. In the course of functional differentiation elite schools can clearly be identified. *KATALIN FERDINANDY'S* historical study examines the behaviour of elite schools towards students with different religious background at the turn of the last century.

In the *Interview section* editors talk to students and graduates of elite schools. The *Documentary* provides the academic and organisational regulations of Invisible College, a new undergraduate school. The *Review section* publishes István Kemény's lecture on Bourdieu's concept of the so-called state nobility in modern society.

(Editorial – translated by Eszter Várady)

ELITE

EDUCATIO hat sich nicht etwa in der Rolle geirrt und will absolut kein Forum der Däumchen drehenden High-Society werden. Wir verwenden den Begriff Elite als eine Schöpfung von Wilfredo Pareto, wobei wir durchaus zur Kenntnis nehmen, daß der Inhalt des Wortes sich seitdem stark verändert hat, ohne allerdings je einen Beweis von Untauglichkeit oder Unbrauchbarkeit zu liefern.

Der politische und wirtschaftliche Umbruch in Ungarn verleiht diesem Thema außerordentliche Aktualität, da der Prozeß unwillkürlich mit einem Elitewechsel verbunden ist. Was freilich noch kein Grund wäre, der Elite auch eine ganze *EDUCATIO*-Nummer zu widmen. Doch in einer Welt, in der die Besetzung formeller Stellen an einen hohen Schulabschluß gebunden ist und das Bildungssystem auf allen Stufen der gesellschaftlichen Selektion dient, kommt den Bildungseinrichtungen bei Entstehung und Veränderung der Elite zwangsläufig eine wichtige Rolle zu. Deshalb untersuchen wir im vorliegenden Heft, mit unseren spezifischen Mitteln, die Zusammenhänge von Elite und Bildung.

ERZSÉBET SZALAI beschreibt die Kriterien der Wendeelite (darunter versteht sie die Gesamtheit des neuen Machtgefüges), wobei sie deren Metamorphose in ökonomisch-politischen Kontext setzt.

GYÖRGY LENGYEL und *ATTILA BARTHA* haben recherchiert, daß man derzeit in Ungarn durchschnittlich 20–25 Jahre braucht (je nach Fachgebiet, Ausbildung, Geschlecht usw.), um zur Wirtschaftselite aufzusteigen. Diese Studie beweist – ebenso wie die Analyse von *JÁNOS SZABÓ* über die Veränderungen der Militärelite –, daß nicht nur die letzten fünf, sondern auch die letzten fünfzig Jahre eine Periode des beschleunigten Elitewechsels waren. In der Armee ist dies noch offensichtlicher als im Wirtschaftsleben. Da das Offizierspatent stets in einer spezialisierten Institution erworben wird, spielt das Schulsystem bei der Entstehung der Militärelite eine geringere Rolle. Bemerkenswert ist jedoch die Tatsache, daß der Elitewechsel hier, eben deshalb, auch mit der Umgestaltung des Bildungssystems einhergeht. Es kann also Fälle geben, da die Wirkung der Elite auf die elitäre Ausbildung mindestens ebenso groß ist wie die der elitären Ausbildung auf die Elite.

JÁNOS SETÉNYI untersucht, auf welche Weise die elitäre Schulbildung eine neue Bedeutung gewinnt. Seines Erachtens geht es nicht einfach darum, wie der äußere und innere Selektionsmechanismus des Bildungssystems funktioniert, sondern daß sich die Aspekte und die Muster dieser Selektion ändern.

VIKTOR KARÁDY schildert in seinem geschichtsbezogenen Beitrag den ersten Funktionswechsel des Oberschulsystems, die Situation gegen Ende des vorigen Jahrhunderts, als die Oberschule durch die Bildungsbasis der Reifeprüfung den institutionellen Wachposten an der Schwelle zur herrschaftlichen Klasse bildete. Und während die Absolventen, die auch

früher der christlichen Oberschicht angehörten, zur Erneuerung unfähig waren, erwies sich der Schul- und Mobilitätsimpuls der jüdischen Einrichtungen als dermaßen stark, daß ihr im Vergleich zur gesellschaftlichen Repräsentanz übermäßig hoher Bildungsstand in jedem Oberschultyp Wirkung zeitigt.

Nach dem Besuch mancher Schulen steigen regelmäßig relativ viele junge Leute zu dieser oder jener Elite auf. Diese Tatsache beeinflußt die Prestige-Hierarchie der Schulen wesentlich. Bei den einzelnen Eliteschulen lassen sich verschiedene Wesensmerkmale unterscheiden. In einer anderen historischen Studie berichtet *KATALIN FERDINANDY* von der Haltung der Eliteschulen zur Zeit des Dualismus gegenüber Schülern unterschiedlicher Konfession.

In der *Interview-Spalte* führen wir Gespräche mit Abiturienten beziehungsweise Absolventen von Eliteschulen. Die *Dokument-Rubrik* stellt die Satzung des Kollegiums "Lát-hatatlan" (unsichtbar) vor, und im Rahmen der *Rundschau* veröffentlichen wir unter anderem einen Bourdieu-Vortrag von István Kemény über den Staatsadel.

(übersetzt von Madeleine Merán)

L'ÉLITE

Ne vous inquiétez pas, il n'est nullement question que la revue *EDUCATIO* devienne l'organe des élites beau chic bon genre. Nous utilisons le mot d'élite dans le sens que lui a donné Wilfredo Paréto et nous savons aussi que depuis sa naissance la signification de ce terme s'est maintes fois modifiée sans pour autant avoir perdu sa pertinence.

Les transformations du régime économique et politique de la Hongrie contemporaine donnent une actualité particulière à ce sujet étant donné que ces mutations vont nécessairement de paire avec un changement d'élite. Cependant cet état des choses ne pourrait pas justifier en lui-même que l'on consacre un numéro entier de la revue aux questions relatives aux élites. Mais sachant que tous ceux qui voudraient occuper des postes importants doivent désormais être titulaires de diplômes élevés et compte tenu aussi du fait que presque tous les niveaux du système scolaire sont au service de la sélection sociale, il apparaît clairement que les institutions scolaires jouent un rôle important dans la formation et les transformations des élites. Dans la présente livraison de notre revue nous tentons d'étudier à l'aide de nos propres moyens les relations entre les élites et le système éducatif.

Considérant l'élite comme l'ensemble des personnes exerçant le pouvoir *ERZSÉBET SZALAI* analyse dans son article les caractéristiques des élites qui ont joué un rôle important dans le changement de régime: outre la description des métamorphoses de ces couches sociales l'auteur nous présente aussi le contexte économique et politique des mutations en question. L'article de *GYÖRGY LENGYEL* et de *ATTILA BARTHA* démontrent que les membres des élites économiques contemporaines ont pu accéder à leur poste actuel en moyenne en 20 ou 25 ans (la longueur des trajectoires varie entre autres en fonction des différents secteurs, des qualifications et du sexe). Du texte consacré aux élites économiques, ainsi que de l'article de *JÁNOS SZABÓ* portant sur les métamorphoses de l'élite militaire il ressort clairement que ce ne sont pas seulement les cinq dernières années qui peuvent être présentées comme une période pendant laquelle les élites se sont succédées à un rythme accéléré: ces textes prouvent aussi que ce constat est également valable pour l'ensemble des cinq précédentes décen-

nies. Cela est d'ailleurs encore plus vrai pour l'armée que pour l'économie. Etant donné que la formation des officiers a toujours eu lieu dans des institutions spécialisées, le système éducatif proprement dit a nécessairement joué un rôle moins pertinent dans la production des élites militaires. Notons aussi que chaque changement d'élite a abouti à une transformation du système des formations militaires: ainsi il existe des situations où l'influence exercée par l'élite sur les formations est au moins aussi importante que l'influence ayant pu être exercée par telle ou telle formation sur les futures élites.

JANOS SETÉNYI décrit dans son article les moyens par lesquels les formations d'élite peuvent acquérir une nouvelle signification. Selon l'auteur il ne suffit pas d'étudier le fonctionnement des mécanismes internes et externes de la sélection, mais il s'agit avant tout de saisir les modifications qui peuvent survenir dans le choix des critères de sélection.

L'étude historique de VICTOR KARADY analyse le recrutement des écoles secondaires sous l'Empire austro-hongrois en démontrant comment les fonctions de ces institutions se sont modifiées à la fin du siècle passé. A cette époque les écoles secondaires constituaient encore une barrière institutionnelle permettant de contrôler le recrutement des classes supérieures, et ceci par le biais des savoirs sanctionnés lors du baccalauréat. Si le public traditionnel de ces écoles composé essentiellement des descendants des couches supérieures chrétiennes n'a pas pu s'étoffer durant cette période, la pression exercée par les lycéens juifs désireux de poursuivre des études et aspirant à une mobilité ascendante c'est avérée si forte que l'on a pu constater dans tous les types d'établissements secondaires une surscolarisation des élèves d'origine juive par rapport au poids réel de ce groupe social.

Comme les anciens élèves de certaines écoles parviennent régulièrement et en grand nombre à des positions d'élite, il est tout à fait logique que ces faits exercent une influence considérable sur le palmarès des écoles. Dans une seconde étude historique consacrée à la période de l'Empire austro-hongrois KATALIN FERDINANDY étudie l'attitude des différentes écoles d'élite à l'égard des élèves issus des différentes confessions.

Dans la rubrique "Interview" nous pouvons lire des entretiens réalisés avec des anciens élèves ou des élèves en classes terminales de certaines écoles d'élite. La rubrique "Documents" reproduit les statuts du Collège Invisible (Láthatatlan Kollégium) tandis que dans les pages de la rubrique "Compte rendu" István Kemény nous présente une communication de Pierre Bourdieu portant sur "la noblesse d'Etat".

(du Redaction – traduit par Iván Bajomi)